

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM HISTÓRIA**

EDINALDO ALVES DE ARAÚJO

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E IDENTIDADE CULTURAL NA COMUNIDADE
QUILOMBOLA JARDIM CASCATÁ, EM APARECIDA DE GOIÂNIA**

**GOIÂNIA
2020**

EDINALDO ALVES DE ARAÚJO

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E IDENTIDADE CULTURAL NA COMUNIDADE
QUILOMBOLA JARDIM CASCATÁ, EM APARECIDA DE GOIÂNIA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em História, sob a orientação da Dra. Thaís Alves Marinho.

GOIÂNIA

2020

A663p Araújo, Edinaldo Alves de
Políticas educacionais e identidade cultural na Comunidade
Quilombola Jardim Cascata, em Aparecida de Goiânia
/ Edinaldo Alves de Araújo.-- 2020.
133 f.; il.;

Texto em português, com resumo em inglês
Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás,
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu
em História, Goiânia, 2020 Inclui
referências f. 124-133

1. Racismo - Goiás (GO). 2. Escravização - Abolição - século XX
- Goiás (GO). 3. História - Jardim Cascata (Aparecida de
Goiânia, GO). 4. Negros - Identidade étnico-racial - Aparecida
de Goiânia (GO). I. Marinho, Thais
Alves. II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás
- Programa de Pós-Graduação em História - 2020. III. Título.
CDU: Ed. 2007 -- 904:326(043)



**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E IDENTIDADE CULTURAL NA COMUNIDADE QUILOMBOLA JARDIM CASCATA,
EM APARECIDA DE GOIÂNIA**

**Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em História da Pontifícia
Universidade Católica de Goiás, aprovada em 27 de novembro de 2020.**

BANCA EXAMINADORA

Thaís Alves Marinho

Profa. Dra. Thaís Alves Marinho / PUC Goiás

Tânia Ferreira Rezende

Profa. Dra. Tânia Ferreira Rezende / UFG

Rosinalda C.S. Simoni

Profa. Dra. Rosinalda Correa da Silva Simoni / PUC Goiás

Profa. Dra. Marlene Castro Ossami de Moura / PUC Goiás

Prof. Dr. Cristiano Nicolini / UFG

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Pontifícia Universidade Católica de Goiás, na pessoa do Magnífico Reitor Prof. Wolmir Therezio Amado, por oferecer-nos este Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em História (PPGHIST).

Aos professores do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em História que me auxiliaram na germinação das ideias durante todo o processo de desenvolvimento desta dissertação de mestrado.

Dedico esta dissertação a minha mãe, Maria Francinete Alves de Araújo, que já se foi, mas continua sendo minha maior força e inspiração na vida.

Agradeço à minha amiga, Suely Moreira Borges Calafiori, que nunca se negou a compartilhar seus conhecimentos comigo. Isso fez toda a diferença. Também lhe dedico minha dissertação. Muito obrigado, minha querida.

À professora e coordenadora do curso Thais Alves Marinho, pelo convívio, pelo apoio, compreensão e pela amizade.

À professora Rosinalda Correa da Silva Simoni, companheira de caminhada ao longo do curso. Posso dizer que minha formação, inclusive pessoal, não teria sido a mesma sem sua pessoa.

Esta dissertação é inteiramente dedicada a Valdente Pereira Alves Nogueira, carinhosamente chamada de “Nega”, a maior incentivadora da realização deste sonho. Muito obrigado.

Dedico este trabalho de pesquisa ao meu pai Raimundo Nonato Negreiros de Araújo e a minha irmã Liviania Alves de Araújo. Sua grande força foi a mola propulsora que permitiu meu avanço, mesmo durante os momentos mais difíceis. Agradeço do fundo do meu coração.

A Deus, por ter me iluminado em mais uma jornada e, finalmente, a todos que, de uma forma ou de outra, ajudaram-me a chegar até aqui.

“Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas Graças a Deus, não sou o que era antes”. (Marthin Luther King)

RESUMO

O presente trabalho, inscrito na linha de pesquisa Identidade, Tradições e Territorialidade, tem por objetivo fazer uma análise crítica do Projeto Político Pedagógico das escolas Serra das Areias e Valdir Gonçalves Aguiaris, da comunidade Jardim Cascata, em Aparecida de Goiânia-GO, com a finalidade de observar os documentos oficiais que regulam a Educação Quilombola, elencando as exigências e parâmetros que essas definem como obrigatórias, como, por exemplo, os decretos nº 4.887/2003; 4.886/2003; 6.261/2007; 2.261/2007; Decreto 7.031-A, de 06 de setembro de 1878; a lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação); a Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, entre outras. Diante disso, busca-se averiguar se a identidade desses povos está sendo resguardada nas referidas instituições, por meio da lei e do documento escolar. Para isso, foi feita uma breve retomada sobre o surgimento dos quilombos brasileiros, bem como dos elementos culturais que os formam: território, identidade e práticas religiosas. É válido destacar que, em toda a história do Brasil, os povos tradicionais, bem como os/as negros/as, tiveram suas trajetórias anuladas e, muitas vezes, invalidadas pelo Estado. Desse modo, falar sobre a importância dos quilombolas na formação da sociedade brasileira e da preservação de sua identidade e cultura através das leis é contribuir para a manutenção da memória histórica do país. Para alcançar nossos objetivos na análise dos documentos, valemo-nos de uma análise de discurso dos projetos pedagógicos e das referidas leis.

Palavras-chave: Quilombos brasileiros. Políticas Educacionais. Diretrizes Educacionais para quilombolas. Comunidade quilombola Jardim Cascata.

ABSTRACT

The present work, registered in the research line Identity, Traditions and Territoriality, aims to make a critical analysis of the Political Pedagogical Project of the Serra das Areias and Valdir Gonçalves Aguias schools, of the Jardim Cascata community, in Aparecida de Goiânia-GO, with the purpose of observing the official documents that regulate Quilombola Education, listing the requirements and parameters that they define as mandatory, such as, for example, decrees No. 4,887 / 2003; 4,886 / 2003; 6,261 / 2007; 2,261 / 2007; Decree 7.031-A, of September 6, 1878; Law No. 9,394 / 1996 (Law of Directives and Bases of Education); Resolution No. 8, of November 20, 2012, which defines the National Curriculum Guidelines for Quilombola School Education in Basic Education, among others. In view of this, it is sought to ascertain whether the identity of these peoples is being protected in the referred institutions, through the law and the school document. For this, a brief review was made about the emergence of Brazilian quilombos, as well as the cultural elements that form them: territory, identity and religious practices. It is worth noting that, throughout Brazil's history, traditional peoples, as well as blacks, had their trajectory annulled and, many times, invalidated by the State. Thus, talking about the importance of quilombolas in the formation of Brazilian society and the preservation of their identity and culture through laws is to contribute to the maintenance of the country's historical memory. In order to achieve our objectives in the analysis of documents, we use the discourse analysis of the pedagogical projects and the referred laws.

Keywords: Brazilian quilombos. Educational Policies. Educational guidelines for quilombolas. Quilombola community Jardim Cascata.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Organograma da Fundação Cultural Palmares.....	50
Figura 2- Comitê de Gestão da Agenda Social Quilombola.....	53
Figura 3- Localização do Bairro Jardim Cascata.....	90
Figura 4- Localização do Bairro Jardim Tiradentes.....	92
Figura 5- Dia da Consciência Negra 2019.....	93
Figura 6- Dia da Consciência Negra 2019.....	94
Figura 7- Dança de capoeira.....	97
Figura 8- Dança da peneira.....	98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Quilombos no Estado de Goiás.....	28
Quadro 2- Delineamento de ações para os quilombolas.....	54
Quadro 3- Cronograma das ações da escola Serra das Areias.....	103
Quadro 4- Alguns conteúdos que poderão ser abordados.....	111
Quadro 5- Objetivos geral e específicos do projeto de leitura.....	116

LISTA DE SIGLAS

ASQ	Agenda Social Quilombola
CCPR	Cooperativa Central dos Produtores Rurais
CNIRQ	Centro Nacional de Informação e Referência da Cultura Negra
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEEQ	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola
DEP	Departamento de Fomento e Promoção da Cultura Afro-Brasileira
DPA	Departamento de Promoção ao Patrimônio Afro-Brasileiro
EEQ	Educação Escolar Quilombola
FCP	Fundação Cultural Palmares
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MC	Ministério das Comunicações
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC	Ministério da Educação
MI	Ministério da Integração Nacional
MinC	Ministério da Cultura
MME	Ministério de Minas e Energia
MS	Ministério da Saúde
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEPPIR Racial	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 QUILOMBOS NO BRASIL: HISTÓRIA E MEMÓRIA COMO ELEMENTOS CULTURAIS.....	20
1.1 A CONSTITUIÇÃO DOS QUILOMBOS NO BRASIL.....	20
1.1.1 Quilombos em Goiás	25
1.1.2 De quilombolas a remanescentes de Quilombo: Considerações sobre território, identidade e memória dos povos quilombolas	32
1.1.3 Quilombos urbanos.....	40
1.2 A ORGANIZAÇÃO DO MOVIMENTO NEGRO	41
1.3 AS CONQUISTAS DO MOVIMENTO NEGRO	47
1.3.1 A Fundação Cultural Palmares	48
1.3.2 Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ)	50
1.3.3 SEPPIR e Programa Brasil Quilombola	52
2 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	57
2.1 EDUCAÇÃO INTER/MULTICULTURAL	57
2.2 LEGISLAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA	62
2.2.1 Lei do Ventre Livre.....	66
2.3 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO PARA NEGROS NO BRASIL ENTRE OS SÉCULOS XIX E XXI.....	68
2.4 A LEI 10.639/2003	73
2.5 DIRETRIZES PARA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA.....	76
2.6 EDUCAÇÃO PARA QUILOMBOLAS EM CONTEXTO DE QUILOMBOS URBANOS	79
3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM COMUNIDADES QUILOMBOLAS DA COMUNIDADE JARDIM CASCATA, EM APARECIDA DE GOIÂNIA	87
3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA	87
3.2 A COMUNIDADE JARDIM CASCATA, EM APARECIDA DE GOIÂNIA.....	88

3.3	A COMUNIDADE JARDIM TIRADENTES, EM APARECIDA DE GOIÂNIA	91
3.4	CARACTERIZAÇÃO DOS COLÉGIOS SERRA DAS AREIAS E VALDIR GONÇALVES AGUIAIS	92
3.5	O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	98
3.5.1	O PPP da Escola Municipal Serra das Areias	99
3.5.2	O PPP da Escola Municipal Valdir Gonçalves de Aguiais	111
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
	REFERÊNCIAS	123

Resistência negra

Se por fora se fez o negro, por dentro eis o negro.

Enquanto o lado negro de dentro provoca olhares,

O lado negro de fora está na mira dos militares.

O lado negro de dentro é fé, esperança e altares.

O lado negro de fora é brinco, turbante e colares.

Negro por fora, negro por dentro.

Negro que chora, negro sedento.

Não é apenas um tom de pele

Discriminação que se refere.

Som do chicote que fere.

Vidas negras importam?

Já foram importadas, nunca importantes.

O lado negro da força é negro.

Força de resistência negra.

Resistência forçada.

Para que habitemos em casas e não mais em calçadas.

Para que a liberdade em forma de respeito seja alcançada.

Negro por fora, lindo por dentro.

(Wellington Sabino)

INTRODUÇÃO

O objetivo dessa pesquisa é analisar em que medida os direitos de quilombolas dos bairros Jardim Cascata e Jardim Tiradentes, em Aparecida de Goiânia, região metropolitana de Goiânia, estado de Goiás, estão sendo cumpridos no âmbito educacional.

A comunidade quilombola Jardim Cascata possui aproximadamente duzentas famílias. O reconhecimento de seu *status* de comunidade remanescente de quilombo, a nível estadual se deu a partir de 2007, conforme atestam Borges e Santana (2017), embora não indiquem mais informações sobre tal reconhecimento. Segundo esses autores, a comunidade surgiu na década de 1980, após a chegada das famílias Ferreira e Caldas, vindos de Minas Gerais da região de Serra das Areias. O legado tradicional dessas famílias oriundas de afrodescendentes que foram escravizados continua como sustentáculos da comunidade.

Vale destacar que essa é uma comunidade conhecida na região metropolitana de Goiânia, que possui uma estrutura com serviços básicos, como saúde, segurança e educação, além da promoção da cultura. É, portanto, uma comunidade de remanescentes de quilombo urbano. Enquanto comunidade quilombola, ela é regulamentada por uma legislação própria no tocante ao domínio territorial, de modo a ser amparada pela Constituição de 1988 e por leis adicionais desenvolvidas no século XXI que legislam sobre a educação desse povo. Esse é o contexto histórico em que se insere e se justifica essa pesquisa.

Assim, observaremos as leis que regulam a Educação Quilombola, de modo a elencar as exigências e os parâmetros que são definidos como obrigatórios, no intuito de averiguar se a identidade desses povos está sendo resguardada por meio da lei e do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas que frequentam.

Nesse sentido, buscaremos identificar, através dos PPPs, se a memória e a tradição da cultura afro-brasileira estão sendo inseridas nas escolas supracitadas, a fim de que as referências culturais e identitárias representativas desses povos não fiquem esquecidas pela nova geração de descendentes de quilombolas.

Desse modo, traremos os textos legais com o intuito de discutirmos a relevância de problematizar as ações escolares direcionadas às comunidades do Jardim Cascata, Jardim Tiradentes e aos seus estudantes, visto que os estudos que abordam a questão educacional nessa comunidade urbana não são comuns. Isso porque, quando o termo pesquisado é levado em consideração, tem-se que a categoria do quilombo urbano é mais recente que a do quilombo rural. Dito isso, supomos que a ausência de debates acerca das complexidades que giram em torno dos quilombos urbanos pode ser um agravante na promoção e na garantia dos direitos à população desse contexto, especialmente no tocante à educação.

O estudo trará uma reflexão sobre as políticas educacionais públicas, as quais, na maioria das vezes, buscam ampliar as realidades educacionais. Essa perpassa pela concepção de que tais políticas se distanciam da realidade dessa comunidade urbana, ficando esta, de certo modo, desamparada e compondo em grande parte os dados negativos sobre educação nacional, como a existência de um número maior de analfabetos.

Assim sendo, esse estudo pode colaborar para uma maior visibilidade do meio urbano no que tange à questão educacional de remanescentes quilombolas, de modo a mostrar a possibilidade de interação entre as entidades educacionais, ou seja, as escolas, e perceber se estão inserindo a cultura afro-brasileira em seus currículos.

É válido ressaltar que a educação é um processo que faz parte de toda a humanidade, posto que, na maioria das vezes, está relacionada ao conhecimento científico, por meio da abrangência de escolas, disciplinas, cronograma, dentre outros aportes ligados ao âmbito institucional.

No entanto, devemos considerar, também, o caráter histórico, visto que, segundo Jörn Rüsen (2001), baseado na teoria da história, os pressupostos históricos estão interligados aos científicos. A esse respeito, de acordo com Rüsen (2001), existem fatores subjetivos que influenciam e sustentam a cultura histórica. Assim, ao tratarmos de educação, também tratamos de rastros históricos e culturais que tiveram efeitos negativos, em especial para a população negra, a qual foi excluída durante séculos dos espaços educacionais.

Portanto, falar sobre a Educação Quilombola é compreendê-la como aquela de caráter próprio, marcada pela liberdade de ser de um povo. E aqui o conceito de educação adquire um sentido mais amplo e complexo, uma vez que ele abriga sentidos subjetivos e marcantes para os indivíduos envolvidos na relação, de maneira a contribuir para a ampliação da cidadania de um povo. (SANTANA, 2005, p.121).

Na maioria destas comunidades, a socialização dos conhecimentos, das tradições, do “ser quilombola”, dá-se a partir da convivência e da observação dos mais velhos, tendo a tradição oral como o mais importante meio de transmissão do conhecimento. Por conseguinte, é um processo amplo de relações que inclui a família, os membros da comunidade, o trabalho, o sagrado e as vivências, inclusive nas escolas, nos movimentos sociais ou em outras organizações. (CASTILHO, 2011, p.85).

Contudo, a educação escolar (como instituição, como sistema de ensino) no seu sentido histórico, em um primeiro momento, porta-se como instância de negação do ser quilombola, pois tende a se vincular a um processo negador das diferenças. Por outro lado, a educação quilombola procura a possibilidade de agregar um aprendizado associado ao desenvolvimento de valores como solidariedade, comunidade e afetividade, enquanto a escola tradicional, historicamente, traz como possibilidade um saber alheio ao sujeito e, muitas vezes, distante do seu cotidiano.

Jörn Rüsen (2001) alega que somente a partir da interpretação da experiência é que o ser humano pode se autoidentificar. Nesse viés, apagar os valores e as culturas da população negra, por meio desse distanciamento que a escola enquanto instituição promove, é interferir sobre a consciência que o indivíduo adquire sobre a vida humana e cotidiana.

Para compreendermos a distância entre a educação quilombola e a educação escolar no espaço quilombola, sem considerar neste momento as possibilidades daquela de se tornar um instrumento potencializado para esta sociedade, é importante registrar que sempre houve movimentos isolados do próprio negro buscando sua escolarização no sentido de apropriação da leitura e da escrita. Inclusive, segundo Cunha (1999), vários destes negros letrados

tiveram um papel importante no movimento abolicionista e pós-abolicionista, enquanto o Estado permaneceu omissivo ao assunto.

Infelizmente, em termos de educação, o Brasil é um país tardio. Somente em 2003, como resultado de luta do Movimento Negro no geral e quilombola em particular, foi sancionada a Lei Federal 10.639 que altera a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), tornando obrigatório o ensino de história e de cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar da educação básica¹.

Em consequência disso, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais, as quais estabelecem a inclusão de conteúdos sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira no currículo e orienta novas práticas e atitudes pedagógicas no processo de formação nacional. Isso porque, mesmo depois de muito tempo, o governo, após reivindicações diversas do movimento negro, percebeu a importância da história e da cultura desses povos no âmbito educacional.

Desta maneira, compreendemos como fundamental o diálogo entre a educação tradicional e a educação escolar quilombola, para que se diminuam as distâncias entre elas, de modo a possibilitar o surgimento de uma nova proposta de ensino. A partir do diálogo entre instituição e comunidade quilombola, novos caminhos, novas estruturas pedagógicas diferenciadas na busca de sua autoafirmação podem ser traçados, pois é a partir da escola e nas comunidades que a discussão sobre a inserção dos quilombos no cenário político, socioeconômico, antropológico, jurídico, cultural e espacial começa.

Na gênese de desenvolvimento dos grupos de remanescentes de quilombos, há diferenças importantes relacionadas à constituição e organização dos quilombos rurais e urbanos. Os quilombos rurais conseguem manter uma relação comunitária entre seus participantes de forma mais exclusiva, uma vez que a identidade é formalizada pelo território e pelas relações de parentesco, seguindo as tradições locais, usualmente orientadas pela atividade da agricultura e pastoril.

¹Posteriormente, essa lei foi ampliada para as comunidades indígenas, conforme a lei 11.645/2008.

De maneira diferente, segundo Ferreira e Braga (2010), os quilombos urbanos constituem uma rede de solidariedade que procuram, em tese, vencer as desigualdades sem abandonar sua etnicidade e buscam, de forma intensiva, o reconhecimento e a inserção nas cidades. Assim, eles são compostos por grupos que continuam lutando pela garantia de salvaguardar seu território para consolidar sua história de luta, resistência, autonomia e acesso a serviços públicos, infraestrutura e emprego, buscando tanto o reconhecimento de sua identidade fora da ruralidade quanto a segurança jurídica de seu direito à propriedade. Buscam, portanto, romper o ciclo de segregação racial e espacial, prática naturalizada que nega aos setores socialmente diferenciados, como negros, indígenas e pobres, o direito de viver em determinados espaços urbanos.

Apesar disso, vemos que, infelizmente, os povos quilombolas, quando em espaços urbanos, não têm sua identidade preservada, em muitos casos. No caso da escola, mesmo com a sanção da lei 10.639/2003 não se pode garantir que a história afro-brasileira será ensinada com êxito, devido às falhas no sistema educacional, o que faz com que anulemos a importância e conquista dos quilombolas perante a legislação.

Ao ir para o âmbito educacional, compreendemos que uma das maneiras de fortalecer e preservar a identidade cultural quilombola é por meio do Projeto Político Pedagógico - PPP, uma ferramenta pela qual as instituições de ensino planejam as ações, os projetos, as atividades e tudo aquilo que estiver relacionado ao processo de ensino aprendizagem para o ano letivo.

É importante ressaltar que, de acordo com a lei 10.639/2003, conforme já mencionada, as escolas são obrigadas a incluir no cronograma de conteúdos o ensino da história afro-brasileira. Assim, entendemos que os PPPs são uma forma de comprovar se o regulamento está sendo cumprido nas escolas Serra das Areias e Valdir Gonçalves Aguiuais, as quais fazem parte do nosso objeto de estudo.

Metodologicamente, essa pesquisa se baseia em análise documental dos PPPs das referidas escolas. As informações serão sistematizadas por meio da análise de discurso, conforme recomenda Orlandi (2009), o qual diz que o discurso se configura como a palavra em movimento, isto é, como a própria prática da linguagem.

Desta maneira, entendemos que, ao analisar o discurso que constitui tal documento, estaremos perpassando por lugares interpretativos de grande valor, inclusive históricos. Isso porque o PPP enquanto elaboração coletiva educacional – nesse caso, de escolas que recebem alunos oriundos de comunidades quilombolas – traz consigo a possibilidade de resgate da diversidade étnico-cultural.

Para alcançar tais objetivos, abordaremos na primeira seção, a partir de uma perspectiva histórico-cultural, o surgimento dos quilombos no Brasil, com breves considerações sobre as comunidades de Goiás, além de discutir sobre a luta e conquistas do movimento negro, ressaltando suas especificidades. É também nesta seção que abordaremos a luta dos quilombolas no que diz respeito ao pertencimento e à legalização das terras, tendo em vista que o território não se configura apenas como um mero “pedaço de chão”, mas é carregado de representatividade, inclusive na formação identitária.

Na segunda seção, trataremos das políticas públicas e das Diretrizes Curriculares Nacionais, principalmente no que se refere à legislação para comunidades quilombolas, de maneira a perpassar por discussões que abordam a educação para a população negra, de modo geral, no cenário brasileiro, bem como as problemáticas relacionadas ao tema. É nesta seção que discutiremos como as políticas, principalmente as educacionais, foram excludentes e discriminatórias para a população negra, tendo em vista que, em um primeiro momento, havia leis que vetavam a presença de negros nas instituições escolares, e, mais tarde, quando pessoas pretas e pardas conseguiram ter acesso gratuito ao ensino formal, após muita luta do movimento negro, ainda assim sofreram preconceito, este que vem sendo combatido até os dias atuais.

No terceiro e último seção deste trabalho, falaremos sobre a realidade do Jardim Cascata, bem como a de sua comunidade, buscando trazer informações sobre o número de famílias presentes nesta, assim como também para narrar um pouco de sua história. Além disso, faremos uma análise do PPP das escolas Serra das Areias e Valdir Gonçalves Aguiaris, no objetivo de verificar se estas cumprem as legislações previstas e apresentadas na segunda seção.

CAPÍTULO 1 - QUILOMBOS NO BRASIL: HISTÓRIA E MEMÓRIA COMO ELEMENTOS CULTURAIS

Nesta primeira seção, buscaremos abordar, sob uma perspectiva histórica e cultural, o surgimento dos quilombos no Brasil, com breves considerações sobre os grupos de Goiás, além de discutir sobre a luta e as conquistas do movimento negro, ressaltando suas especificidades.

1.1 A CONSTITUIÇÃO DOS QUILOMBOS NO BRASIL

Falar sobre os quilombos brasileiros, entendidos como comunidades de resistência negra, a partir da constituição de redutos de escravizados fugidos, também é discorrer sobre a história do Brasil que, por sua vez, não foi tão feliz, mas deveras amarga. Cabe ressaltar que o negro brasileiro tem em suas raízes as marcas do tráfico dos navios negreiros. De acordo com Albuquerque (2006), “trata-se de uma saga que se cruza com a aventura dos navegadores europeus, principalmente os portugueses, e com a formação do Brasil como país” (ALBUQUERQUE, 2006, p. 13).

As navegações portuguesas têm grande representação nesse cenário, visto que foi por meio delas que Portugal conseguiu sua expansão. Durante os séculos XV e XVI, os portugueses já haviam percorrido quase todas as localidades possíveis pela via marítima, inclusive o Oriente Médio (GOMES e BASTOS, 2012).

Em relação ao Brasil, não se sabe se a “descoberta” foi intencional ou não, porém, segundo Gomes e Bastos (2012), a vinda dos portugueses era inevitável devido ao histórico das navegações. Sua chegada aqui teria sido registrada em 22 de abril de 1500.

Pode-se dizer que este fato representa um marco da nossa história, mas que possui resquícios negativos, como é o caso da escravização negra e indígena, visto que, devido à colonização, essas populações foram marginalizadas em seus fenótipos, em suas culturas e religiosidade, dentre outras coisas. A inferiorização agregada a esses indivíduos, colocou-os em posição de desvalorização até de sua dignidade humana.

É nesse período de expansão portuguesa que vai se destacar um dos fenômenos mais hediondos e revoltantes da história da humanidade: a escravização dos negros e das negras. A retirada violenta dos africanos de seus países de origem para comercialização, entre os séculos XVI e XIX, conforme assevera Albuquerque (2006), contabilizou mais de 11 milhões de negros e de negras, o que incluía crianças.

Ainda de acordo com o autor, o Brasil foi o país que mais recebeu escravos, por isso o motivo de sua grande ligação com a África. O desembarque de tantos negros e negras no país se deu para conseguir atender às demandas socioeconômicas, principalmente em relação à extração de cana-de-açúcar. Para tanto, eles eram submetidos às condições degradantes e não possuíam expectativa de vida, o que asseverou o índice de mortalidade infantil, por exemplo.

Para Quijano (2005), a escravização de negros e de negras demarca um novo padrão de poder, visto que divide a humanidade com base no que ele chama de “decodificação das diferenças”, padrão estabelecido pelos dominadores em relação aos dominados, em que a inferiorização de pessoas negras se dá em razão de suas características biológicas.

Ainda conforme o autor, essa codificação foi apenas uma maneira de validar a questão da superioridade/inferioridade já existentes na sociedade. Desse modo, a comercialização de pessoas negras esteve fundamentada pela “naturalização” da dominação dada pelas conquistas europeias, estando o negro sempre no papel de conquistado.

De acordo com Ela Wiecko V. de Castilho (2008 apud SIMONI, 2017, p. 21), o tráfico é definido como um comércio ilegal; quando se trata de pessoas, assume um caráter ainda mais ilícito, uma vez que objetifica o ser humano, transformando-o numa espécie de mercadoria. Segundo a autora, mesmo que clandestino, o tráfico passou de doméstico para mercadológico, ou seja, começou a atravessar as fronteiras nacionais e internacionais. Assim:

O tráfico mercadológico introduzido pelos europeus no velho continente congregava diversos fins, dentre eles, a exploração sexual, a exploração do trabalho, a escravização e submissão a trabalhos forçados de uma maneira geral. Em suma, o tráfico de pessoas é o movimento ilícito ou clandestino de pessoas através das fronteiras nacionais e internacionais para fins de exploração (CASTILHO, 2008 apud SIMONI, 2017, p. 21).

Simoni observa que “quando os europeus chegaram ao continente, por volta do século XV, o tráfico e o comércio de escravos já eram uma prática comum entre alguns grupos africanos” (SIMONI, 2017, p. 22), que é o que os estudiosos denominam de tráfico doméstico, que também era baseado em relações de violência. Entretanto, ao passar para mercadológico, o tráfico de escravizados assumiu novas proporções, porquanto:

Essa escravidão se tornou um negócio lucrativo para alguns grupos africanos que viram no tráfico de escravos uma forma de ganhar dinheiro e eliminar grupos rivais. O mercado acentuou as guerras internas no continente e essas se tornaram grandes aliadas do tráfico de africanos para os outros continentes, dando início ao chamado tráfico negreiro (SIMONI, 2017, p. 22).

Vale destacarmos que enquanto a comercialização de negras e negros africanos ocorria dentro do próprio continente, esse tráfico era ainda de diferentes etnias como, por exemplo, Bantos, Zulus, Yorubas, Angolas, entre outras, pois segundo Albuquerque (2006) a guerra entre os povos tinha como objetivo capturar cativos e utilizá-los como moeda de troca.

No entanto, as relações comerciais entre portugueses e africanos redimensionou essa prática, uma vez que os europeus começaram a comprar e a vender escravos para outros africanos de forma corriqueira. Desta maneira, de acordo com Albuquerque (2006), ao aliar-se às populações litorâneas africanas, os portugueses conseguiram expandir seu controle comercial e começaram a comercializar os cativos com outras mercadorias em navios para outros continentes.

A partir daí, cria-se a figura do negro como mercadoria destinada à exportação, formando-se um negócio internacional. Quer dizer, passa-se a objetificar os corpos negros. Deste modo, o maior desafio para esses povos não era mais lidar com suas diferenças culturais ou linguísticas, uma vez que não eram mais apenas cativos da guerra, mas sobreviver em terras estranhas, já que foram desenraizados abruptamente por causa de sua comercialização. Dessa forma:

Dali por diante teriam que conviver com o trauma do desenraizamento das terras dos ancestrais e com a falta de amigos e parentes que deixaram do outro lado do Atlântico. Logo percebiam que viver sob a escravidão significava submeter-se à condição de propriedade e, portanto, passíveis de serem leiloados, vendidos, comprados, permutados por outras mercadorias, doados e legados. (ALBUQUERQUE, 2006, p. 40)

Ao ser visto como “coisa”, o africano passa a ser tratado de maneira inferior pelo europeu, o qual desenvolve uma postura de “superioridade”, desumanizando as pessoas negras, invalidando suas emoções, seus sentimentos. Por serem tratados como propriedade, a cultura, a religiosidade, a etnicidade e a raiz dos escravizados são nulificadas.

Vale ressaltar que o olhar preconceituoso, fundamentado pelo evolucionismo social eurocêntrico, para com o povo da África, fez com que se imaginasse que os negros e as negras estivessem propensos à escravização, levando-os a um número tão significativo que, no século XIX, a população escravizada chegou a superar o povo livre no Brasil, uma vez que ter um escravizado não era um privilégio apenas das camadas mais altas, haja vista que:

Padres, militares, funcionários públicos, artesãos, taverneiros, comerciantes e pequenos lavradores investiam em escravos. Até ex-escravos possuíam escravos. Nas cidades, a maioria dos cativos pertencia a pequenos escravistas, gente que no máximo possuía um ou dois escravos. Por isso, não eram apenas os grandes senhores que tinham interesse na manutenção da escravidão. (ALBUQUERQUE, 2006, p. 66).

Essa nova forma de organização das relações sociais, baseada na imposição da ideia de raça como instrumento de dominação, delimita o que Quijano (1991) define como um novo padrão de poder mundial, baseado no eurocentrismo, o que ultrapassou a colonização, e se torna o fundamento da modernidade. Esse novo modelo é denominado por ele como colonialidade do poder, porquanto tem efeitos que vão além da colonização.

Todavia, é válido ressaltar que os negros e as negras não foram passivos à escravização, uma vez que se rebelaram e resistiram. O nascimento dos quilombos brasileiros – desde o período colonial - é prova disso. Além disso, de acordo com Albuquerque (2006), no país, a luta travada contra a escravidão “assumiu diversas formas. A desobediência sistemática, a lentidão na execução das tarefas, a sabotagem da produção e as fugas individuais ou coletivas foram algumas delas” (ALBUQUERQUE, 2006, p. 117).

Essas atitudes eram uma forma de combate às péssimas condições de trabalho e à desvalorização dos negros e negras. No caso de fugas, os escravizados, que decidiam não voltar, refugiavam-se nos quilombos, em uma

espécie de agrupamento de negros e negras, conhecido como mocambo (ALBUQUERQUE, 2006).

Conforme Albuquerque (2006), a maioria das pessoas acredita que os quilombos são casebres cobertos de palha “no meio do mato” ou simplesmente distantes o suficiente dos senhores. Contudo, o autor assevera que não é bem essa a história de um grande número de quilombos no Brasil, pois:

Em todo o país foram muitos os negros rebeldes reunidos em pequenos grupos nos arredores de engenhos, fazendas, vilas e cidades, em lugares conhecidos por seus senhores e autoridades. Como veremos mais adiante, era exatamente por se localizarem perto de núcleos de povoamento que os quilombos inquietavam as autoridades e causavam tantos transtornos aos proprietários de terras e escravos. Além disso, um grande número de quilombos reunia não só escravos em fuga, mas também negros libertos, indígenas e brancos com problemas com a justiça (ALBUQUERQUE, 2006, p. 117).

Sobre a formação dos quilombos brasileiros, Moura diz (1986) que estes eram locais de refúgio para os negros e negras que fugiam das senzalas. Esses abrigos possuíam tamanhos variáveis, alguns pequenos, alguns grandes, como é o caso de Palmares com mais de mil habitantes.

Vale ressaltar que, segundo o autor, os quilombos também não eram agrupamentos isolados, porquanto agregavam indivíduos que eram igualmente oprimidos pelo regime escravocrata, como fugitivos de serviços militares, indígenas, mulatos e mulatas, dentre outros. Devido a esse tipo de organização, os quilombolas eram previamente avisados de qualquer ameaça que se aproximasse.

Ainda segundo Moura (1986), além de possuírem tamanhos variados, os quilombos brasileiros também se modificavam quanto à estrutura, principalmente no que diz respeito à origem. De acordo com o autor, o aumento dessas comunidades no Brasil tinha motivos diversos que estava essencialmente ligado às circunstâncias favoráveis, como solo fértil e grandes porções de terras desocupadas:

O solo era fértil e úmido, próprio para o plantio de milho, mandioca, feijão, batata-doce e banana. A cana-de-açúcar também era ali cultivada para o fabrico de rapadura e aguardente. Experientes no trabalho agrícola, os negros mantinham plantações que lhes garantiam a subsistência a ponto de o próprio rei de Portugal, ao autorizar uma das expedições contra Palmares, recomendar que a data coincidisse com a época de colheita dos quilombolas, para permitir o abastecimento da tropa. (ALBUQUERQUE, 2006, p.122).

Assim, tal crescimento, motivado pela riqueza de recursos naturais encontrada em solo brasileiro, deu origem a organizações institucionais religiosas, políticas, econômicas etc.

O quilombo dos Palmares foi um dos mais importantes no que concerne a essas questões. Sua localização se dava, segundo Albuquerque (2006), de Alagoas (Serra da Barriga) às proximidades do Rio São Francisco, em Pernambuco. Possuía um tipo de palmeira que deu origem ao nome e sua vegetação dificultava qualquer acesso.

A forma com que os colonizadores trataram os nativos e africanos ultrapassou a colonização. Com isso, a escravização, justificada pela concepção evolucionista de raça, tratou de inferiorizar, estigmatizar e desvalorizar a contribuição desses sujeitos para a história nacional. Não restrito àquele período histórico, ela continuou no contexto pós-abolição a indicar os lugares possíveis de ocupação, como subalternizados, desse contingente de brasileiros.

Os quilombolas rurais buscaram em sua maioria resistir a esse lugar, ocupando lugares nos sertões onde podiam tentar viver, apesar do racismo institucionalizado² pela colonialidade do poder e do saber. Já os urbanos não tiveram a mesma sorte, pois logo se viram em meio à sociedade branca, tendo que conviver com o lugar de subalterno, mas buscaram preservar e criar laços comunitários que os alijariam da subalternização racista.

1.1.1 Quilombos em Goiás

Sobre a formação dos quilombos no Centro-Oeste brasileiro, Gilka Salles diz que, ao que tudo indica, deu-se no início do século XVIII, pois o primeiro comboio de negros e negras a chegar ao Estado de Goiás tem seu registro “em 7 de setembro de 1752. É desconhecido o montante de escravos, pois havia razões ponderáveis para ocultá-la, já que o imposto de capitação e os dízimos

²O racismo institucional é compreendido como um sistema de desigualdades que está baseado na raça, podendo ocorrer em instituições públicas ou privadas. López (2012) afirma que, historicamente, o Estado brasileiro legitimou o racismo institucional ao discriminar negativamente pessoas negras. C.f: LÓPEZ, Laura Cecília. O conceito de racismo institucional: aplicações no campo da saúde. *Interface - Comunic., Saúde, Educ.*, v.16, n.40, p.121-34, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/icse/v16n40/aop0412.pdf>. Acesso em: 08 set. 2020.

levaram os colonos ao hábito da sonegação” (SALLES, 1992, p. 229 apud LOPES, 2009, p. 102).

Por sua vez, Marinho aponta que “em carta escrita pelo Governador João Manoel de Mello à sua Majestade Portuguesa” (2008, p. 65), com data registrada em 30 de dezembro de 1760, tem-se a primeira prova de quilombos na região, na qual o governador faz a seguinte narração:

Eu só os pretos em que cuido são os dos Quilombos, que há uma das principais destruições d’esta Capitania; agora me chega a notícia do bom sucesso que teve huma bandeira que mandei armar no Paranã, a qual destruiu um quilombo de mais de duzentos pretos fogidos, que já lá tinham bananaes e roças. O rei brigou valerosamente até perder a vida, a rainha foi preza com outras pretas, e já havia algumas crias (SUBSÍDIOS PARA A HISTÓRIA DA CAPITANIA DE GOIAZ, 1918 apud MARINHO, 2008, p. 65).

A autora chama a atenção para o discurso do governador que demonstrava pleno interesse na destruição do quilombo. Contudo, de acordo com a pesquisadora, “a historiografia acerca dos quilombos históricos demonstra que muitas vezes esses espaços territoriais eram retomados mesmo após sua destruição” (MARINHO, 2008, p. 66). Desse modo, não há como decretar a extinção dos quilombos ao período colonial, como é apresentado pela História Oficial, que conta a versão dos “vencedores”, ou seja, de Portugal.

A autora destaca ainda outro documento histórico com informações sobre quilombos no estado de Goiás. Segundo ela, “o diário do português nomeado Governador de Goiás, José de Almeida de Vasconcellos Soveral e Carvalho (também conhecido como Barão de Mossâmedes)” (MARINHO, 2008, p. 66), fez um registro em julho de 1772 acerca da existência de um quilombo nas proximidades do rio Paranã, relatando, inclusive, as dificuldades quanto à aridez e à escassez de água:

Enformado S. Ex^a.mto. antes, e vendo ali ocularmte. o fácil modo com q. se podia fazer extravios de ouro; pois haviam naquele continente mtas. lavras fora do Reg.^o qual era sem formalidade. dentro dom^o. Arrayal; determinou dar nova forma ao sumo desamparo em q. vio aquellas couzas, e montando a cavalo com pessoas pratica, e seus officaes, marchou a descubrir lugar aonde pondo o Regimento evitasse á suspta. Do Extravio; e tendo marchado legoa, e quarto, acentou com todos os que o acompnhavão, que ao pé de um morro chamado o Moleque, ficava melhor, que em outra pte. o novo Regimto. ficando por este modo cobertas todas as lavras, e dipois de se recolher mandou fazer planta da cazap^a. quartéis de soldos., e mandou rematar a obra. Fés S.Ex^o. rematar alguns bens, q por confiscos pertencião a Fazenda Real, ali demorados. Mandou abrir um caminho p^o. estrada, das Rondas sempre pello pé da Serra, e com ordens fortes p^a. q. toda a

pessoa, q. se encontrasse nella, fosse reputado Extraviados dos 5^{os}. de S. Mage., e fosse prezo, e sequestrado. Deste m^o. lugar providenciou o Reg^o. Da Tagoatinga que estava em seme. Desamparo, e o certo he q. era mto. percizo, q. S. Ex^a visse aquellas couzas ocularmte. visto os seus antecessores não quererem ter este trabalho, e posto tudo em boa ordem. Sahio S.Ex^a. do Arrayal de S. Domos. Na madrugada do dia 31 de Agto. pello m^o. athé o morro do chapeo, cuja jornada se efectuou em três dias; e porq. foi mais violenta, ouve hum pouzo, onde se padeceo munta cede. No Morro do Chapeofoi S. Ex^a. ver o grde. bicâme por onde aquella boa soiede. de Mineiros, levão água ao morro: lovoumto. o espírito daqueles trabalhadores, animozo sp^a. Novos Descubertos, e os favorece o mto. Fés ali hum capitam mór das entradas com ordem de evitar damnos dos calhambolas, que tem infestado aquelle Pais. Na Madrugada do dia 3 de Septembro marchou S. Ex^a. p^a. O Arrayal do cavalcante, e tendo caminhado 4 legoas pouzou na Atalaya das cobras. Neste pouzo desaparecerão vários cavallos, que tudo era seco, e alli ficarão algumas pessoas procurando os, as quaes forão ter ao cavalcante depois de S.Ex^a ter lá chegado (PINHEIRO, A. C. C.; COELHO, G. N. O diário de viagem do Barão de Mossâmedes: 1771-1773. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2006, p. 121-124, apud MARINHO, 2008, p. 66-67).

De acordo com Marinho (2008 e 2019), o documento não traz exatidão no que diz respeito à localidade do quilombo, tendo em vista a grande extensão do rio Paranã, mas é possível inferir pelas pistas de localidades dadas que coincidem com a localização da atual Comunidade Remanescente de Quilombo Kalunga, maior grupo quilombola da atualidade no Brasil. Percebemos, a partir desses registros, a resistência e a luta por sobrevivência pelo povo quilombola, haja vista as dificuldades pelas quais passaram, uma vez que os documentos mostram o empenho na perseguição aos negros e às negras que fugiram durante o período da escravização.

Marinho (2008) evidencia que os documentos oficiais sobre a formação de quilombos na região são carentes. A autora diz que as comunidades relatadas nesses documentos “foram destruídos ou atacados, ou mesmo encontrados pelo poder público o que explicaria a ausência de registros de diversas comunidades quilombolas da atualidade” (MARINHO, 2008, p. 68). Além disso, ela ressalta que:

Nesse caso, a formação desses grupos estaria relacionada a uma diversidade de relações entre escravos e a sociedade escravocrata e as diferentes formas pelas quais os grupos negros se apropriaram da terra, que devem ser levadas em consideração, e que geralmente a história oficial inspirada pelo conceito de quilombo da época da escravidão ignora. (MARINHO, 2008, p. 68).

Segundo Salles, o primeiro grande quilombo em Goiás “se situava próximo ao rio das Mortes, em 1746, nos vastos campos e nas serras que

separavam Minas dos Goiazes. Esse quilombo abrigava mais de 600 fugitivos” (1992, p. 251 apud LOPES, 2009, p. 103), e seria o quilombo de Ambrósio.

No que diz respeito às informações sobre a estrutura interna ou economia dos quilombos que os mostrem como comunidades negras autônomas, Maria Aparecida de Oliveira Lopes (2009) afirma que estas ainda são escassas, mas fala que no século XVIII os escravizados garimpeiros que fugiam:

Continuaram a praticar seus ofícios escondidos em montanhas remotas. Os quilombolas contribuíram para a descoberta e a exploração da riqueza mineral da capitania de Goiás; também viviam da caça, da pesca e do cultivo de roças, além de cuidar de gado e produzir carne seca (LOPES, 2009, p. 103).

Todavia, Marinho (2008) alerta que, com a decadência da mineração no estado de Goiás, os negros escravizados foram os que mais sofreram, tanto durante o período aurífero quanto no pós-abolição. Isso porque além de serem expostos a péssimas condições de trabalho e ficarem suscetíveis a doenças, eles eram mais inferiorizados, inclusive, que os índios, tendo suas culturas, línguas, religiões e etnias invalidadas pelos dominadores, de modo a ficarem à margem. Assim:

Todos esses fatores contribuíam para as frequentes rebeliões de escravos, que pelo cansaço e a falta de perspectiva, praticavam abortos, suicidavam-se, faziam motins, roubavam ou fugiam. Todas essas ações expressavam a resistência contra o roubo de sua identidade, contra a escravidão e contra a opressão (MOURA, 1993 apud MARINHO, 2008, p. 42).

Marinho (2008) aponta que, com o fim do ciclo do ouro, o sistema escravista permitiu que os escravizados pudessem comprar sua liberdade, sendo esta uma forma de o senhor reaver um pouco do investimento. Além disso, a ausência de atividade econômica permitia que os escravizados adquirissem terras, por arrendamento ou como proprietários. Nesse viés, é válido dizermos que as comunidades negras rurais nem sempre surgiram por meio da resistência declarada, mas nasceram, também, de outras possibilidades. Nesse sentido, de acordo com Marinho:

Existiam diversas formas de relação entre o senhor, o escravo e a terra que vão desde fugas de fazendas escravistas, confronto armado, compra de terras, doações ou ocupações, herança, recebimento de terras como pagamento de serviços prestados ao Estado, à simples permanência nas terras que ocupavam e cultivavam no interior das grandes propriedades, bem como a compra de terras, tanto durante a

vigência do sistema escravocrata quanto após sua extinção. (MARINHO, 2008, p. 43)

Referente à Capitania de Goiás, Lopes (2009) destaca que a localidade favoreceu a formação dos quilombos na região, visto que estava mais distante das forças militares e dos centros administrativos portugueses. Outra vantagem dos quilombolas do século XVIII, conforme aponta a autora, era a população “esparsa” da capitania.

[...] a formação dos quilombos era o tipo de terreno dos estados de Goiás e Tocantins. A capitania possuía ecossistemas que protegiam escravos fugidos. A fuga em canoa ou jangada era facilitada por três grandes rios: o Araguaia, a oeste; o Tocantins, a leste; e o Paranaíba do Sul (LOPES, 2009, p. 104).

Vale destacar que essas comunidades surgiram no norte de Goiás, região que atualmente é o estado do Tocantins. No estado de Goiás, existem cerca de 100 grupos remanescentes de quilombos, como Quilombola Magalhães, Kalunga, Jardim Cascata, Pombal, Cedro, Mesquita, São Félix, entre outras³, conforme exposto no quadro abaixo:

Quadro 1- Quilombos no Estado de Goiás

MUNICÍPIO	COMUNIDADE	URBANO/RURAL
NOVA ROMA	QUILOMBOLA DO MAGALHÃES	
SILVÂNIA	ALMEIDAS	Rural
CAVALCANTE MONTE ALEGRE DE GOIÁS TERESINA DE GOIÁS	KALUNGA	Rural
SANTA RITA DO NOVO DESTINO	POMBAL	
MINEIROS	CEDRO	
SÃO LUÍZ DO NORTE	PORTO LEUCÁDIO	
MINAÇU	SÃO FELIX	
CIDADE OCIDENTAL	MESQUITA	
IACIARA POSSE	BACO-PARI	
CROMÍNIA	NOSSA SENHORA APARECIDA	
MONTE ALEGRE DE GOIÁS	PELOTAS	
BARRO ALTO	FAZENDA SANTO ANTÔNIO DA LAGUNA	
MINEIROS	BURACÃO	
APARECIDA DE GOIÂNIA	JARDIM CASCATA	
CAMPOS BELOS	TAQUARUSSU	
CAMPOS BELOS	BREJÃO	

³As informações foram retiradas do site da FCP. Os dados foram atualizados até 11/03/2020. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551. Acesso em: 20 jul. 2020.

SÃO JOÃO D ALIANÇA	FORTE	
BARRO ALTO SANTA RITA DO NOVO DESTINO	TOMÁS CARDOSO	
BARRO ALTO	ANTÔNIO BORGES	
COLINAS DO SUL	JOSÉ DE COLETO	
TRINDADE	VÓ RITA	
URUAÇU	JOÃO BORGES VIEIRA	
CRISTALINA	INOCÊNCIO PEREIRA DE OLIVEIRA	
IACIARA	POVOADO LEVANTADO	
MIMOSO DE GOIÁS	MIMOSO (QUEIXO DANTAS, FILIPANOS, TIRIRICA, BREJO, BOM JESUS E RETIRO)	Rural
PADRE BERNARDO	SUMIDOURO (BARRINHA, GROTÃO, IMPUERA, ÁGUA QUENTE, FAZENDA CORRENTE)	Rural
FLORES DE GOIÁS	FLORES VELHA	
IACIARA	EXTREMA	Rural
NIQUELÂNDIA	RUFINO FRANCISCO	Rural/Urbano
SANTA RITA DO NOVO DESTINO	BALBINO DOS SANTOS	
ALTO PARAÍSO	POVOADO MOINHO	
PIRACANJUBA	ANA LAURA	
PROFESSOR JAMIL	BOA NOVA	
ABADIA DE GOIÁS	RECANTOS DOURADOS	
SIMOLÂNDIA	CASTELO, RETIRO E TRÊS RIOS	
DIVINÓPOLIS DE GOIÁS	VAZANTE	
FAINA	ÁGUA LIMPA	Rural
GOIANÉSIA	VALDEMAR DE OLIVEIRA	
CAVALCANTE	CAPELA	
CAVALCANTE	SÃO DOMINGOS	
NIQUELÂNDIA	RAFAEL MACHADO	
PALMEIRA DE GOIÁS	GOIANINHA	
ITUMBIARA	RAÍZES DO CONGO	
CAVALCANTE	DOS MORROS	
CACHOEIRA DOURADA	CÓRREGO DO INHAMBÚ	
NOVA ROMA E TERESINA	ABOBREIRA	
GOIÁS	ALTO SANTANA	
PIRENÓPOLIS	SANTA BÁRBARA	
POSSE	OLHO D'ÁGUA DA LAPA	
SANTA CRUZ DE GOIÁS	MUCAMBO	Urbano/Rural
CAIAPÔNIA	CRISTININHA	Urbano /Rural
NIQUELÂNDIA	VARGEM GRANDE DO MUQUÉM	Urbano/Rural
MATRINHÃ	SÃO FELIX	
VILA PROPÍCIO	CACHOEIRINHA	Urbano/Rural
PILAR DE GOIÁS	PAPUÃ	Urbano/Rural
NIQUELÂNDIA	TURIAÇABA	Rural
CORUMBÁ DE GOIÁS	VALE DO RIO CORUMBÁ	Urbano/Rural
IPORÁ	PILÕES	Urbano

Fonte: organizado pelo autor, baseado na FCP (2020)

Para Simone Rezende da Silva (2012), os quilombos representam uma das primeiras formas de materialização da resistência negra em relação à escravização. Ela destaca que, ao contrário do que muitos imaginam, a história dos negros e negras não é composta apenas por submissão, mas por muita luta, pois as “diversas formas de resistência negra à escravidão como revoltas, fugas, assassinato de senhores, abortos e a constituição de quilombos” (SILVA, 2012, p. 6) são exemplos de oposição não somente à escravidão, mas também à discriminação e ao preconceito racial.

Martiniano José da Silva ressalta que a historiografia do Brasil foi negligente no que concerne aos estudos sobre a escravização e mais ainda sobre a “luta dos escravos contra o escravismo colonial verificada por um longo período, iniciado na terceira década do século XVIII” (SILVA, 1998, p. 282). Ele aponta para a ausência de pesquisas, especialmente em Goiás, onde só se tem uma abordagem mais significativa a partir da década de 1970.

O referido autor (1998) afirma que a história dos quilombos na Capitania e Província Imperial de Goiás surgiu da revolta dos escravizados devido aos maus tratos e à violência nas minas e nos engenhos. Isto é, os negros e negras no estado de Goiás também reagiram contra o processo de escravização. Assim sendo, o autor ressalta que é preciso parar de diminuir a imagem dos escravizados a meras figuras passivas. No entanto, vale destacarmos que a própria sobrevivência do escravizado também era uma forma de resistir à violência e aos maus tratos aos quais era submetido.

Conforme Silva (1998), no que concerne à história dos quilombos em Goiás, a fuga foi apenas uma das formas de luta contra a repressão da escravização do povo negro como, por exemplo, negociação de liberdade, resistência em manter a religiosidade, sabotagens, dentre outros. De acordo com o autor, todas essas formas de iniciativas foram libertárias.

É imprescindível esclarecer que o processo de formação dos quilombos em Goiás (e em outras regiões brasileiras) tem sua história marcada por violências e repressões, uma vez que o escravizado era punido até pelo sentimento/desejo de alcançar a liberdade, conforme aponta Silva quando afirma que houve “casos em Goiás nos quais o motivo do ‘ilícito penal’ era a específica

e inequívoca intenção do escravo em obter a liberdade” (SILVA, 1998, p. 287, grifos do autor).

Nesse sentido, o autor afirma que as fugas para os quilombos eram uma maneira de o escravizado recuperar sua dignidade e condição humana, tendo em vista que o tráfico e a escravização coisificaram os negros e as negras, reduzindo-os à objetificação. Além disso, eram, também, lugares que permitiam que escravizados e indígenas se aliassem contra o regime escravista-colonial. Com isso:

Vale dizer-se que as fugas deram origem a encontros dos negros com os indígenas nas próprias aldeias, ora no sul; ora no nordeste e no norte, em o vale do Paranã; em Crixás e Natividade, mais ao norte, no atual Tocantins, onde eram acolhidos, tornando-se livres dos ferozes capitães-do-mato; relações nas quais havia também sentimentos mais profundos, passando os negros a receber inclusive afagos e a casar-se com as índias; chegando, ademais, a, possivelmente, articular ‘planos políticos’ de ataque contra o sistema, visando derrotar, ‘militarmente’, os senhores, pondo os governos em verdadeira polvorosa (SILVA, 1998, p. 288, grifos do autor).

Assim, com a formação dos quilombos também vemos a mescla das origens e etnias, pessoas negras e indígenas lutando e resistindo em um mesmo espaço contra o regime escravista brasileiro. Todavia, Silva (1998) destaca que, durante o período da mineração em Goiás, quando negros e indígenas eram inferiorizados socialmente, o desprezo e a objetificação em relação às pessoas negras era ainda maior.

Nesse sentido, os quilombos (ou a quilombagem) surgiram como uma sociedade alternativa, por meio da qual, além de obterem de volta sua condição humana e dignidade, possibilitava uma forma de negros e negras contraporem-se ao sistema escravocrata. Por isso, Silva relata que é importante “analisar a quilombagem como um *continuum* de desgaste permanente às forças sociais, culturais, políticas e econômicas da escravidão e dos seus valores” (SILVA, 1998, p. 296).

1.1.2 De quilombolas a remanescentes de Quilombo: Considerações sobre território, identidade e memória dos povos quilombolas

No que se refere às comunidades quilombolas, o território possui uma forte simbologia ligada especialmente à resistência contra a escravização dos

negros e negras. Carril (2006) assevera que essas comunidades, sob uma perspectiva histórica e cultural, têm uma relação íntima e crucial com a terra, visto que por meio dela é que puderam lutar e criar estratégias de sobrevivência.

Nesse sentido, é válido destacar que o território tem papel fundamental para a construção da identidade dos povos étnicos-raciais, pois não é apenas um espaço geográfico, mas faz parte do processo de construção da identidade e história de um povo (GONÇALVES, 2002, p. 230).

Desta forma, falar de território é falar do pertencimento, do pertencer a um povo, a uma identidade, a um modo de vida. Segundo Silva, “territorializar-se significa ter poder e autonomia para estabelecer determinado modo de vida em um espaço, para estabelecer as condições de continuidade da reprodução material e simbólica deste modo de vida” (2011, p. 86).

Todavia, no Brasil, temos um problema no que se refere a territórios quilombolas. Segundo Simone Raquel da Silva Ferreira (2009), apesar de as primeiras referências jurídicas sobre o termo quilombo aparecerem desde o período colonial – através das quais compreendia-se como quilombo o isolamento de escravizados fugidos -, após a abolição da escravatura, ocorrida em 1888, eles passaram a ser vistos como algo extinto “em razão do fim da relação de confronto estabelecida entre a condição de escravizado do negro e o sistema, não sendo mais enfocado conceitualmente pela legislação” (ALMEIDA, 1996 apud FERREIRA, 2009, p. 249-250).

Com isso, Ferreira (2009) ressalta que os agrupamentos de negros e negras formados durante e após o período de escravização, decorridos da posse de terra, não tiveram qualquer reconhecimento legal de suas especificidades. Quer dizer, esses povos sofreram um apagamento e um silenciamento histórico e cultural por parte da sociedade e da legislação brasileira.

Vale lembrar que o termo quilombo só retorna ao âmbito jurídico com a Constituição Federal de 1988, o que só foi possível devido à luta do Movimento Negro e da articulação do mesmo pela inserção do artigo 68 no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, o qual objetiva certa reparação aos danos causados aos negros e negras desde o regime escravocrata. Nele, tem-se a garantia inédita de direitos pertencentes a essa população.

No entanto, Ferreira (2009) aponta que, apesar de representar uma conquista para esses povos, a autora ressalta o perigo iminente na expressão “remanescentes de quilombolas”, visto que, segundo ela, compreende-se os remanescentes como indivíduos e não como grupos, fazendo com que o coletivo perca força. Assim:

[...] embora tenha sido um primeiro avanço na consideração da questão, sua referência a ‘remanescentes das comunidades dos quilombos’ atribui o caráter de ‘quase extinção’ dos mesmos: ‘remanescente’ é aquilo que se encontra em vias de desaparecimento; é o resquício, a fraca lembrança de algo que caminha para a extinção. Ademais, os ‘remanescentes das comunidades’ podem ser interpretados como indivíduos, e não grupos ou comunidades, diminuindo a importância do significado do coletivo (FERREIRA, 2009, p. 250, grifos da autora).

Além disso, Ferreira (2009) destaca o caráter transitório do artigo 68, uma vez que este não constava como obrigação permanente do Estado para com os grupos étnicos. Contudo, a autora diz que o movimento negro não desistiu de tentar regulamentar o referido artigo como uma lei definitiva e que:

Diversas tentativas foram feitas para regulamentá-lo, em meio às demandas pela sua aplicação que eram apresentadas por diversas comunidades negras rurais à Fundação Cultural Palmares, e todas elas esbarravam na definição do sujeito do direito – os ‘remanescentes de quilombos’ – e nos procedimentos para a titulação das terras ocupadas (LEITE, 2000 apud FERREIRA, 2009, p. 251).

Assim, como forma de regulamentar o artigo 68, foi publicado em 22 de novembro de 1995, pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), a portaria de nº 307, a qual determina que os remanescentes das comunidades quilombolas estejam ocupando suas terras, a fim de garantir-lhes o reconhecimento definitivo das mesmas, inclusive com emissão de títulos. Deste modo, a garantia da terra para os povos quilombolas passa a ter caráter permanente e não mais transitório.

Pode-se dizer que tal regulamentação se constitui como uma maneira de legalizar os direitos dessas comunidades. Além disso, essa prevê o “Projeto Especial Quilombola” justamente para certificar estes fins. Dessa maneira, vê-se que, pelo menos legalmente, os quilombos passaram a ser assegurados, mesmo que tardiamente pelo Estado, através da emissão de títulos de posse da terra.

De acordo com o art. 3º do Decreto nº 4.887/2003, em seu 4º parágrafo, a responsabilidade pela emissão de certidão às comunidades quilombolas e sua

inscrição em cadastro geral é destinada à Fundação Cultural Palmares (FCP). Segundo a FCP⁴, no Brasil, 3.324 comunidades rurais quilombolas foram certificadas; em Goiás, 69 receberam certificação.

Entretanto, apesar disso, cabe ressaltarmos que nem todos os quilombos foram certificados, devido à morosidade no sistema e, também, porque há apenas uma equipe responsável por todas as comunidades quilombolas, brasileiras, o que é um fator que impacta significativamente.

Outro aparato legal é o Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Nele, “o reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias” (BRASIL, 2003, p.1) são regulamentados, uma vez que, de acordo com o artigo segundo:

[...] consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. (BRASIL, 2003).

Deste modo, o artigo supracitado faz referência aos grupos étnico-raciais conhecidos como quilombolas, os quais, historicamente, tiveram seus direitos excluídos legal e socialmente. É interessante ressaltar que o referido dispositivo legal surge da articulação política do movimento negro em consonância com o governo federal, o que é corroborado por Ferreira (2009). De acordo com ela, essa regulamentação foi uma parte importante no que diz respeito à Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, estabelecida pelo Decreto 4.886/2003. Para a autora:

Iniciada com a criação da SEPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, em março de 2003, esta Política formulou ações e programas direcionados à melhoria da qualidade de vida da população negra, como o acesso aos serviços de saúde, à educação, à geração de renda e aos direitos humanos, com destaque às mulheres e aos jovens (FERREIRA, 2009, p. 252).

Conforme Ferreira (2009, p. 252), o Decreto 4.886/2003 trouxe consigo “a incorporação do princípio do auto atribuição”, o qual difere os povos quilombolas dos demais grupos sociais, pois compreende suas especificidades quanto à

⁴ As informações foram retiradas do site da FCP. Os dados foram atualizados até 11/03/2020. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551. Acesso em: 20 jul. 2020.

identidade, bem como quanto a “suas condições sociais, culturais e econômicas”. (FERREIRA, 2009, p. 252).

A partir das legislações, portanto, é possível compreendermos que tais ações são mais do que necessárias para reparar os danos a esses povos, ao considerar, principalmente, suas especificidades como um conjunto de valores (materiais e imateriais) que faz parte de sua formação identitária.

Para Furtado (2014), a identidade está relacionada à significação da partilha de objetos como língua, história, cultura etc., entre indivíduos do mesmo grupo, isto é, as relações sociais e culturais são fatores fundamentais para a formação identitária. Dessa forma, a identidade pode ser compreendida como representação das relações sociais, uma vez que “a identidade seria, portanto, algo que se move em direção às diferentes representações a que somos interpelados pelos sistemas culturais” (FURTADO, 2014, p. 108).

Podemos dizer, portanto, que no que se refere à identidade, de modo geral, este conceito está relacionado ao sentimento de pertencimento, podendo agregar apenas um indivíduo ou um grupo para com determinada coisa. No caso do negro não é diferente. A esse respeito, Fanon (2008, p.122) afirma que a “consciência negra é imanente a si própria”. Isto é, faz parte da natureza do ser.

Todavia, a identidade negra foi delineada como negativa, uma vez que a ideia de raça e as formações identitárias nascem de uma relação de poder eurocêntrica, conforme aponta Quijano (2005). De acordo com o autor, “raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população” (QUIJANO, 2005, p. 117). Isso significa dizer que essa foi uma das maneiras de validar as relações entre o dominador e o dominado. Ainda segundo o autor, a população negra foi a mais explorada e, conseqüentemente, a mais colonizada pelos europeus, haja vista que os critérios raciais foram usados como parâmetros para a construção de relações sociais de poder, em que a cor da pele e o tipo de cabelo, por exemplo, estabeleciam (e ainda estabelecem) o lugar do indivíduo na sociedade.

Com isso, tratar de identidade, seja de um sujeito ou de um grupo em específico, é se propor a debater as minúcias e as marcas que a constroem, como o racismo. Sobre a identidade negra, é preciso buscar compreender que a

sua construção se deu a partir de diversos fatores, entre os quais se inclui o regime escravocrata no Brasil, baseado no racismo.

Em segundo plano, é válido ressaltar que a identidade negra participou de um processo gradativo, pois, segundo Gomes (2003), o negro veio de um histórico em que era preciso “negar-se para ser aceito” socialmente. Nesse sentido, sua identidade é permeada por inúmeras implicações. Assim, como afirma Gomes:

[...] a identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros (GOMES, 2003, p.171).

Esse constructo mostra que para que a identidade negra pudesse ser definida era preciso enfrentar vários desafios. Conforme aponta Ortiz (2006), estudos sobre o negro só vieram a ser considerados no final do século XIX, pois até então nem sua cidadania era reconhecida.

Isto implica diretamente na construção e valoração de sua identidade, visto que o negro vem de uma condição de subalternidade e inferiorização social, em que apenas sua mão de obra era visibilizada, o que resultou diretamente na dificuldade de afirmação de sua identidade, visto que esse sujeito não possuía voz.

Além disso, o autor destaca ainda que falar de identidade no Brasil é um tanto complexo, já que, com o mito das três raças, “a sociedade se apropria das manifestações de cor e as integra ao discurso unívoco do nacional, tem-se que elas perdem sua identidade” (ORTIZ, 2006, p. 43).

Isso quer dizer que, devido ao caráter plural do país e a sua história de mestiçagem, é difícil estabelecer a construção de uma identidade específica. Contudo, sabe-se que grupos étnico-raciais buscaram retomar elementos, tais como religião, costumes, música, entre outros.

De acordo com Oliveira:

Outro caminho de definição de identidade negra, no caso do Brasil, é falar de uma identidade brasileira, que em seu conceito já é plural. Hoje não falamos de uma identidade negra, mas de uma identidade afro-brasileira, ou seja, mista, com várias raízes compondo as identidades negras. O conceito de identidade quilombola é ainda mais difuso (OLIVEIRA, 2015, p. 73).

Isto é, de acordo com a autora, ao tratar da identidade quilombola, aborda-se tanto questões políticas quanto de autoafirmação. Assim, trata-se de um processo que está intimamente ligado à memória de seu povo e de traços que foram apagados ao longo de sua história.

Ainda sobre essa identidade, Oliveira afirma que:

Quando o assunto é quilombo, em muitos casos, vem à mente do quilombola a associação com ex-escravos, fugidos ou libertos, pessoas que possuem uma dívida com o Estado. Os negros, de forma geral, carregam consigo uma responsabilidade de enobrecer-se, de se autoafirmar, de se legitimar e se munir de conhecimento no mundo, que vai além de uma reparação, mas vem da necessidade de sentir-se parte de uma sociedade (OLIVEIRA, 2015, p. 73).

Além desses aspectos, Oliveira (2015) enfatiza que a identidade quilombola está relacionada a uma memória que não foi falada por muito tempo, por isso tem a necessidade de se autenticar, de ser válida, tal como outras existentes na sociedade, visto que já esteve apagada por séculos.

É por este motivo que se torna relevante a discussão quanto ao reconhecimento de tal identidade, tanto como reparação quanto como uma maneira de se afirmar, de afirmar sua tradição que, mesmo difusa, tem sua origem em países africanos.

Outro ponto que faz parte da identidade quilombola e que já foi citado anteriormente é a questão territorial. Conforme Poutgnat (2011), os remanescentes de quilombolas estabelecem relação afetiva com suas comunidades, de modo que, mesmo migrando para outro lugar, sentem-se na obrigação de proteger seu local de origem. Por conseguinte, o espaço geográfico é parte da configuração dessa identidade, o que poderia ser visto como um traço essencial da mesma, uma vez que é a partir da terra que as atividades econômicas, como plantio, colheita e venda de alimentos são desenvolvidas.

Conforme assevera Oliveira (2015), a terra também pode significar o repasse de ensinamentos entre gerações, de modo a fortalecer a relação entre pais e filhos. Além disso, é “a partir da divisão territorial que se organiza o quilombo, quando a população entende que precisa daquela terra para se proteger dos riscos à perda de tradições seculares” (OLIVEIRA, 2015, p. 77).

Com isso, é certo dizer que todos esses fatores contribuem para a identidade dos remanescentes de quilombos, posto que essa construção se dá

em diversos âmbitos, desde o territorial ao cultural, por exemplo, elementos estes que são destacados por Castells (1999).

O autor afirma, em um conceito geral sobre identidade (CASTELLS, 1999), que a história, a geografia e a memória coletiva são alguns dos fatores que auxiliam a formação da identidade. Portanto, pode-se certificar que a identidade quilombola se insere nessa definição. Nesse sentido, Faria diz que:

A memória não pode ser compreendida dentro de um processo exato e hermético, uma vez que a forma como se estabelece não segue uma forma articulada de maneira lógica, concreta e objetiva. É algo subjetivo passível de modificação dentro de um processo de conhecimento empírico. (FARIA, 1990, 2014, p. 11)

Em outras palavras, a memória está voltada para a experiência de um indivíduo ou de um grupo social, sendo ainda, de acordo com a autora, um elemento primordial para o resgate da história de um povo. Tanto é verdade que é por intermédio dela que as tradições são ensinadas e (re)contadas. Le Goff (1990) também traz algumas definições sobre o tema, de modo a apresentá-lo:

Como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas. (LE GOFF, 1990, p. 423).

Quando estudada como fator social, a memória, segundo o autor, se configura como uma das formas de se alcançar os problemas gerados no que diz respeito ao tempo e à história. Isto é, retomar os esquecimentos e silenciamentos que porventura vieram a ocorrer, contribui para sanar o invisibilizamento, silenciamento e ocultação desse contingente, bem como a subalternização dos mesmos.

Não obstante, é imprescindível compreender que a memória como resgate também é parte da identidade de um povo, principalmente no que se refere à memória coletiva. De acordo com Faria (2014), esses dois elementos constituem um processo dinâmico de trocas sociais, de maneira que:

Como ponto inicial, toma-se a compreensão de que tanto a memória quanto a identidade, para fins desse trabalho, se desenvolvem em um processo dialético, sempre passíveis de mudanças e transformações. Assim, no caso em comento, a identidade que basta é a que há aproximação com a memória coletiva, ou seja, a cultural, que, assim como a primeira, não se encerra em dogmas e compreensões herméticas, pois não é uma forma fixa, é um processo dinâmico desenvolvido em sociedade por meio de trocas culturais (FARIA, 2014, p. 13-14).

Por isso, é válido ressaltar que assim como outros grupos étnico-raciais, os quilombolas também possuem como constituinte de sua identidade a memória individual e coletiva, uma vez que essas comunidades mantêm sua tradição, também, a partir do resgate da história na ação de recontar. Essa luta tem sido historicamente encabeçada pelo Movimento Negro Brasileiro.

Assim sendo, entendemos que o território perpassa pela questão simbólica e material, porque ele se faz fundamental no que concerne à formação identitária. Nesse sentido, quanto à quilombola, território e identidade se entrelaçam de modo a constituir o espaço social, econômico, político e cultural. Por conseguinte, o território é o lugar onde, no caso dos quilombolas, suas relações étnicas e culturais são evidenciadas, pois é através dele que contam e reafirmam sua história como maneira de se estabelecerem socialmente.

1.1.3 Quilombos urbanos

Como parte dessa discussão, é importante trazer para o cerne do debate a questão dos quilombos urbanos, pois, no imaginário social, as comunidades quilombolas são aquelas que estão instaladas em espaços rurais, no campo. Entretanto, essas comunidades também estão inseridas no contexto das cidades.

Oliveira e D'Abadia entendem como quilombos urbanos os “grupos que, em meio a um contexto urbano multicultural, fragmentado e em eterna dinâmica, demarcam sua identidade mobilizando critérios étnicos” (OLIVEIRA; D'ABADIA, 2015, p. 269). Os autores apontam que a maior preocupação em relação a essas comunidades dentro desse espaço é a dissolução de sua identidade, de seu território e de sua luta, visto que ficam enfraquecidos.

Conforme já mencionado anteriormente, os direitos para remanescentes de quilombolas são escassos, apesar dos direitos constitucionais que só existem na lei por causa de muita luta. No espaço urbano, os quilombolas correm o risco de não ter sua etnicidade visibilizada. Por isso, Oliveira e D'Abadia (2015) ressaltam que os quilombos urbanos representam a resistência mediante a exclusão promovida por sua própria ancestralidade, por mais que se tenha que:

Um confinamento espacial é proporcionado pela marginalização por parte das políticas públicas. A ausência de políticas específicas para

um contingente dotado dessa peculiaridade histórica e a precariedade das políticas universalistas conformaram os 'quilombos urbanos' como espaços socialmente distantes (OLIVEIRA e D'ABADIA, 2015, p. 269, grifos do autor).

Dessa forma, mesmo na cidade, os quilombos, geralmente, costumam ficar em localidades mais isoladas do centro devido à marginalização a que estão submetidos, conforme Oliveira e D'Abadia (2015). Assim, ficam apagados e, conseqüentemente, abandonados pelo poder público, o qual não oferece condições para que a cultura, a identidade e os costumes dessas comunidades se fortaleçam.

Ainda de acordo com os autores, no estado de Goiás, mesmo as comunidades que já receberam certificação sofrem com precariedade de serviços públicos (OLIVEIRA; D'ABADIA, 2015). Isso faz com que jovens e adultos migrem de suas comunidades para bairros próximos a cidades, principalmente em busca de educação, trabalho e saúde (PAULA, 2003 apud OLIVEIRA; D'ABADIA, 2015, p. 269).

1.2 A ORGANIZAÇÃO DO MOVIMENTO NEGRO

Segundo Rufino dos Santos (1994 apud MARCELINO; MARCELINO, 2018, p. 3), o Movimento Negro nasce da mobilização a partir da categoria "raça", isto é, da ideia de unificação, da militância social, em busca de direitos e reivindicações políticas pelos e para negros e negras. Em outras palavras, "a 'raça' é o fator determinante de organização de negros e negras em torno de um projeto comum de ação" (SANTOS, 1994 apud MARCELINO; MARCELINO, 2018, p. 3, grifos dos autores).

Dessa maneira, a ideia de raça vem como fator estruturante nesse movimento, visto que a raça negra foi fruto de uma práxis discursiva e social (branca) que inferiorizou pessoas negras em sua existência, dignidade e humanidade. Segundo Stuart Hall:

[...] raça é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja – o racismo. Todavia, como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria. Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza. (HALL, 2003, p. 69 apud GOMES, 2012, p. 4)

Dito de outra maneira, a prática discursiva em torno do racismo em relação aos negros se apoiava na ideia de que diferença representa desigualdade. Assim, ao surgir o Movimento Negro no Brasil, a raça negra passa a ser ressignificada, pois as experiências dos sujeitos – antes marginalizados – passam a ser evidenciadas de forma política e como parte de identidades étnico-raciais em um essencialismo estratégico, como diria Spivak (2005). Dessa maneira:

Ao ressignificar a raça, o movimento negro indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas. Além disso, dá outra visibilidade à questão étnico-racial, interpretando-a como trunfo e não como empecilho para a construção de uma sociedade mais democrática, onde todos, reconhecidos na sua diferença, sejam tratados igualmente como sujeitos de direitos (GOMES, 2012, p. 5).

Conforme Marcelino e Marcelino (2018), sob uma perspectiva histórico-cultural, o Movimento Negro é o resultado da união de pessoas negras para o combate do racismo, bem como para evidenciar as desigualdades para com os negros e negras na sociedade.

Entretanto, o fortalecimento desse movimento não foi tão simples. Segundo Bárbara Pinheiro (2014), diferente do que ocorreu em outros países – onde a falta de direitos para negros fez com que o Movimento Negro se unificasse e lutasse de forma mais intensa – “no Brasil, a ideologia da democracia racial vigorou por muitos anos sendo aceita inclusive por grande parte da esquerda” (PINHEIRO, 2014, p. 77).

Significa dizer que isso corroborou para a despreocupação política na criação de projetos e leis que visassem à igualdade racial, ou pelo menos a reparação de danos sofridos por pessoas negras em decorrência do regime escravocrata. De acordo com Pinheiro (2014), a demora no amadurecimento dos partidos políticos em relação às causas raciais repercute até hoje na trajetória do Movimento Negro.

Petrônio Domingues (2007) considera o movimento negro como um conjunto de lutas empreendidas por pessoas negras para resolver seus problemas e buscar direitos anulados pelo preconceito racial, o qual sempre inferiorizou e marginalizou esses indivíduos.

O historiador faz uma análise sobre a organização do Movimento Negro no Brasil, dividindo-o em quatro fases. A primeira fase desse movimento é organizada ainda no período da Primeira República Brasileira até o Estado Novo que, apesar de oficialmente ter extinto a escravatura, excluiu pessoas negras do acesso a direitos fundamentais e constitucionais.

Em decorrência disso, Domingues (2007) afirma que muitos grupos de mobilização racial surgiram, o que dificultou sua unificação de forma homogênea. Ainda segundo o autor, “simultaneamente, apareceu o que se denomina *imprensa negra*: jornais publicados por negros e elaborados para tratar de suas questões” (DOMINGUES, 2007, p. 5, grifos do autor). Assim, segundo o teórico, a imprensa conseguiu unir um número significativo de pessoas negras na luta contra o preconceito e a discriminação raciais, uma vez que:

Esses jornais enfocavam as mais diversas mazelas que afetavam a população negra no âmbito do trabalho, da habitação, da educação e da saúde, tornando-se uma tribuna privilegiada para se pensar em soluções concretas para o problema do racismo na sociedade brasileira. Além disso, as páginas desses periódicos constituíram veículos de denúncia do regime de “segregação racial” que incidia em várias cidades do país, impedindo o negro de ingressar ou frequentar determinados hotéis, clubes, cinemas, teatros, restaurantes, orfanatos, estabelecimentos comerciais e religiosos, além de algumas escolas, ruas e praças públicas (DOMINGUES, 2007, p. 6, grifos do autor).

Todavia, segundo o autor, o Movimento Negro só conseguiu mais visibilidade depois da fundação da Frente Negra Brasileira (FNB), na década de 1930, liderada por Arlindo Veiga dos Santos (1902-1978) e José Correia Leite (1900-1989). Foi a partir da FNB que esse movimento passou a ter melhor organização, tendo, inclusive, departamento jurídico. É válido ressaltar que as mulheres negras tiveram muita importância para o movimento, em decorrência de sua participação assídua, tendo duplo caráter político na disputa por direitos pela raça e pelo gênero.

De acordo com Domingues (2007), a FNB se transformou em partido político, ou seja, deu um grande salto na luta do Movimento Negro, pois, através disso, pessoas negras poderiam ter representantes no cenário político. Contudo, conforme aponta o historiador, a principal liderança do partido era simpatizante de Benito Mussolini e seu governo Nazifascista. Por causa disso:

A entidade chegou a ser recebida em audiência pelo Presidente da República da época, Getúlio Vargas, tendo algumas de suas reivindicações atendidas, como o fim da proibição de ingresso de negros no guarda civil em São Paulo (LUCRÉCIO, 1989 apud DOMINGUES, 2007, p. 8).

Outras organizações do gênero surgiram, buscando promover a integração do afrodescendente à sociedade de forma mais abrangente, como o Clube Negro de Cultura Social (1932) e a Frente Negra Socialista (1932), na cidade de São Paulo; a Sociedade Flor do Abacate, no Rio de Janeiro; a Legião Negra (1934), em Uberlândia/MG; e a Sociedade Henrique Dias (1937), em Salvador. Com a ascensão do Estado Novo, os partidos políticos foram dissolvidos, incluindo a FNB.

A segunda fase do Movimento Negro se deu, conforme Domingues (2007), da Segunda República até a Ditadura Militar. Esse período foi representado “por violenta repressão política, inviabilizando qualquer movimento contestatório” (DOMINGUES, 2007, p. 8).

No entanto, após a queda de Getúlio Vargas, o movimento teve crescimento novamente. Sobre esse aumento, de acordo com Domingues, “dessa época, um dos principais agrupamentos foi a União dos Homens de Cor. Também intitulada Uagacê ou simplesmente UHC, foi fundada por João Cabral Alves, em Porto Alegre, em janeiro de 1943” (DOMINGUES, 2007, p. 8). Com isso, é importante frisar que, conforme pode ser observado, o Movimento Negro no Brasil teve que passar por vários momentos de resistência para lutar por seus direitos.

Com a inserção e participação ativa na política, a UHC conseguiu grandes conquistas como, por exemplo, o Teatro Experimental Negro (TEN), fundado em 1944, no Rio de Janeiro, por Abdias do Nascimento (1914-2011). É possível notar, portanto, um grande avanço, uma vez que agora a população negra brasileira passa a ter acesso à cultura e ao conhecimento como algo de direito.

Vale destacar que, historicamente, os negros sempre estiveram à margem da sociedade e, por muitos séculos, não eram reconhecidos como cidadãos. Enquanto escravos, a vida se resumia a trabalho e exploração de sua mão de obra; depois de libertos, a lei não lhes previa nenhuma garantia, continuando, portanto, sem perspectiva de vida. Por isso, a criação do TEN representa uma grande conquista. Assim:

A proposta original era formar um grupo teatral constituído apenas por atores negros, mas progressivamente o TEN adquiriu um carácter mais amplo: publicou o jornal Quilombo, passou a oferecer curso de alfabetização, de corte e costura; fundou o Instituto Nacional do Negro, o Museu do Negro; organizou o I Congresso do Negro Brasileiro; promoveu a eleição da Rainha da Mulata e da Boneca de Pixe; tempo depois, realizou o concurso de artes plásticas que teve como tema Cristo Negro, com repercussão na opinião pública (NASCIMENTO, 1968 apud DOMINGUES, 2007, p. 10).

Desse modo, o autor aponta que o TEN buscava a implantação de uma legislação “antidiscriminatória” no país, que serviu de base para discussões futuras, visto que devido a Ditadura Militar, o TEN quase parou suas atividades, com o exílio de Abdias Nascimento, sendo praticamente extinto em 1968, é o que afirma Domingues (2007).

Contudo, ainda assim, nessa segunda etapa do Movimento Negro, avanços significativos foram conquistados, como maior visibilidade da imprensa e a apresentação de um projeto de lei antidiscriminatória, pelo Senador Hamilton Nogueira, em 1946, sendo apontado como antidemocrático pelo PCB. Com isso, a primeira lei antidiscriminatória do país só foi aprovada em 1951 (DOMINGUES, 2007, p. 12).

Já a terceira fase do Movimento Negro se deu no período da República, entre 1978 a 2000, após o Golpe de 1964, e o fim do exílio de Abdias do Nascimento⁵, que retorna em 1978 e colabora com a criação do Movimento Negro Unificado⁶, ao lado de: Flávio Carranca, Hamilton Cardoso, Vanderlei José Maria, Milton Barbosa, Rafael Pinto, Jamu Minka, Neuza Pereira (DOMINGUES, 2007). Para Domingues (2007), com a queda de Getúlio Vargas, o movimento também sofreu algumas derrotas, isso porque os negros e negras passaram a ser acusados por militares de criar o racismo. Por isso as discussões políticas a respeito do assunto cessaram.

O panorama sofre modificações um pouco mais adiante, pois:

A reorganização política da pugna antirracista apenas aconteceu no final da década de 1970, no bojo do ascenso dos movimentos populares, sindical e estudantil. Isto não significa que – no interregno de recrudescimento da ditadura – os negros não tenham realizado

⁵ Importante salientar que Abdias do Nascimento torna-se deputado federal (1983-1987) e senador (1997-1999) pelo Partido Democrático Trabalhista.

⁶ Alguns eventos foram definitivos para surgimento do MNU, dentre eles: o assassinato, por policiais, do trabalhador negro Robson Silveira da Luz, em Guaianazes, zona Sul de São Paulo, além da segregação de atletas negros, jogadores de vôlei do Clube de regatas Tietê, impedidos de entrar na piscina.

algumas ações. Em São Paulo, por exemplo, em 1972, um grupo de estudantes e artistas formou o Centro de Cultura e Arte Negra (CECAN); a imprensa negra, por sua vez, timidamente deu sinais de vida, com os jornais *Árvore das Palavras* (1974), *O Quadro* (1974), em São Paulo; *Biluga* (1974), em São Caetano/SP, e *nagô* (1975), em São Carlos/SP. Em Porto Alegre, nasceu o Grupo Palmares (1971), o primeiro no país a defender a substituição das comemorações do 13 de maio para o 20 de novembro. No Rio de Janeiro, explodiu, no interior da juventude negra, o movimento Soul, depois batizado de Black Rio (DOMINGUES, 2007, p. 13).

Contudo, o autor explica que apenas em 1978, com a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU) é que o Movimento Negro voltou para o cenário político. O MNU teve como influências “Martin Luther King, Malcon X e organizações negras marxistas, como os Panteras Negras” (DOMINGUES, 2007, p. 13), o que favoreceu um discurso mais incisivo na luta contra o racismo.

Já em sua organização interna, o historiador afirma que o Movimento Negro se apoiou no Marxismo, seguindo uma vertente mais socialista, visto que muitos militantes acreditavam que o capitalismo era um sistema que reforçava o racismo, compreendendo que “só com a derrubada desse sistema e a consequente construção de uma sociedade igualitária era possível superar o racismo” (DOMINGUES, 2007, p. 13-14). Essa perspectiva é coerente com as análises contemporâneas dos estudos descoloniais⁷. Para eles, o racismo se tornou a base fundante de um novo padrão de poder que se inaugurou com a colonização do “Novo Mundo”, mas que a ultrapassou, constituindo o eixo fundamental da modernidade/colonial contemporânea. Assim, a crítica ao capitalismo esteve presente nos primórdios do MNU, porquanto:

Entre 1977 e 1979, a Convergência Socialista publicou um jornal chamado *Versus* que destinava uma coluna, a “Afro-Latino América”, para o núcleo socialista negro escrever seus artigos conclamando à “guerra” revolucionária de combate ao racismo e ao capitalismo. (DOMINGUES, 2007, p. 14).

Assim, entre outras questões, o surgimento da MNU permitiu uma rearticulação política mais intensa, uma vez que buscou uma unificação das causas negras em escala nacional, num objetivo de “contestar a ordem social

⁷ Os estudos descoloniais se desenvolvem a partir do grupo de pesquisa Modernidade e Colonialidade, que se inspirou nos estudos culturais e pós-coloniais, a partir dos escritos de Fanon, e tem como integrantes Anibal Quijano, Maldonado Torres, Wallerstein, Maria Lugónes, Ramon Grosfoguel, entre outros.

vigente e, simultaneamente, desferir a denúncia pública do problema do racismo” (DOMINGUES, 2007, p. 14).

Outra questão que foi evidenciada nessa fase foi a mudança de sentido da palavra “negro”. Segundo Domingues, o MNU atribuiu a palavra para “designar todos os descendentes de africanos escravizados no país” (DOMINGUES, 2007, p. 16), como forma de que essas pessoas sentissem orgulho em assumir sua condição racial.

Domingues (2007) fala que a partir daí o Movimento Negro passou também a reivindicar direitos no campo educacional, inclusive o de questionar uma literatura negra no cronograma de ensino das escolas. Quer dizer, os discursos desse coletivo passaram a ser mais contundentes, isso porque:

O movimento negro organizado “africanizou-se”. A partir daquele instante, as lideranças contra o racismo tinham como uma das premissas a promoção de uma identidade étnica específica do negro. O discurso tanto da negritude quanto do resgate das raízes ancestrais norteou o comportamento da militância. Houve a incorporação do padrão de beleza, da indumentária e da culinária africana (DOMINGUES, 2007, p. 17, grifos do autor).

Na quarta fase do Movimento Negro (a partir dos anos 2000), temos como destaque o movimento Hip-Hop, o qual aborda, através das letras musicais, uma linguagem mais cotidiana e que antes era discriminada. Em outras palavras, ele apresenta uma nova perspectiva de expressão de negros e negras na sociedade.

Conforme aponta Domingues, o Hip-Hop vem para evidenciar a cultura da periferia, buscando romper “com o discurso vanguardista das entidades negras tradicionais” (DOMINGUES, 2007, p. 20). Isto é, traz nas músicas o protesto e a denúncia contra o preconceito e a discriminação racial, mudando assim o perfil dos militantes.

1.3 AS CONQUISTAS DO MOVIMENTO NEGRO

Neste tópico, abordaremos as conquistas do Movimento Negro no Brasil, de modo a tratar das particularidades históricas desses grupos, tendo em vista todo o processo histórico-cultural que já estamos discutindo desde o início do trabalho. Para isso, discutiremos essas conquistas em subtópicos.

1.3.1 A Fundação Cultural Palmares

Após tantas lutas, o Movimento Negro conseguiu alcançar grandes conquistas em sua história, como é o caso da Fundação Cultural Palmares (FCP)⁸, a qual existe desde 1988 e foi criada pelo Governo Federal, devido à articulação deste agrupamento, com o objetivo de que houvesse uma preservação dos valores sociais, culturais e econômicos da comunidade negra no Brasil. A FCP foi a primeira instituição pública criada para este fim e seu nome é uma homenagem:

[...] a Zumbi dos Palmares, último líder do Quilombo dos Palmares, o maior, mais duradouro e mais organizado refúgio de homens e mulheres negros escravizados. O quilombo era localizado na região da Serra da Barriga, sítio arqueológico tombado, em Alagoas (MARQUES, 2017, p. 28).

A criação da FCP se deu por meio da Lei nº 7.668, de 22 de agosto de 1988, estando vinculada ao Ministério da Cultura, com sede no Distrito Federal, conforme aponta seu artigo primeiro. Contudo, segundo Tainã Plácido Marques (2017), a FCP nasceu de uma necessidade de informações acerca das questões raciais e da própria história do negro no Brasil.

A FCP foi fundada somente em 1988 através da Lei 7.668, mas só se tornou uma instituição pública após muitos encontros para discussão. Conforme Marques (2017), a primeira reunião ocorrida entre os idealizadores foi em 20 de julho de 1971 e teve apenas quatro participantes. De acordo com a autora, “eles foram os iniciadores do grupo de trabalho (GT), que algum tempo depois foi intitulado Grupo Palmares, na cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul” (MARQUES, 2017, p. 29). Com o decorrer do tempo, o grupo foi aumentando em número de pessoas, mas:

Em três de agosto de 1978, foi dada como encerrada a primeira fase do Grupo Palmares. O historiador negro mineiro Marcos Antônio Cardoso, fez justiça ao grupo que já estava extinto e por volta dos anos 1980, formou um grupo de trabalho, chamado Movimento Negro Unificado (MNU) (MARQUES, 2017, p. 29).

Todavia, de acordo com Marques (2017), alguns anos depois o Grupo Palmares voltou a ser independente, mas, agora, formado apenas por pessoas

⁸ As informações sobre a FCP foram extraídas do próprio site da instituição. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?page_id=95. Acesso em: 05 jan. 2020.

negras. O grupo esteve à frente na luta por direitos de negros e negras na sociedade, por isso:

Entre 1978 e 1988 foi uma fase de muitas articulações nacionais, protestos, reivindicações e manifestações políticas, artísticas e culturais. E em 1988 seguiu-se uma fase de várias conquistas como, por exemplo, a conquista pelo espaço no texto da Constituição 30 Federal para o grupo étnico afro-brasileiro, remanescentes de quilombo e legitimação de suas terras, institucionalizações, ONGs e a Lei Federal nº 7.668 que sancionou a criação da Fundação Cultural Palmares (MARQUES, 2017, p. 29).

Isso significa que a regulamentação da FCP foi fruto de muitas reivindicações e só foi possível pelo esforço dos militantes em busca de seus direitos e da valorização do negro mediante à legislação brasileira. A partir da lei, foi estabelecido que a FCP pudesse atuar em todo o território nacional, cabendo-lhe as seguintes ações:

- I - Promover e apoiar eventos relacionados com os seus objetivos, inclusive visando à interação cultural, social, econômica e política do negro no contexto social do país;
- II - Promover e apoiar o intercâmbio com outros países e com entidades internacionais, através do Ministério das Relações Exteriores, para a realização de pesquisas, estudos e eventos relativos à história e à cultura dos povos negros.
- III - Realizar a identificação dos remanescentes das comunidades dos quilombos, proceder ao reconhecimento, à delimitação e à demarcação das terras por eles ocupadas e conferir-lhes a correspondente titulação (BRASIL, 1988, p. 1).

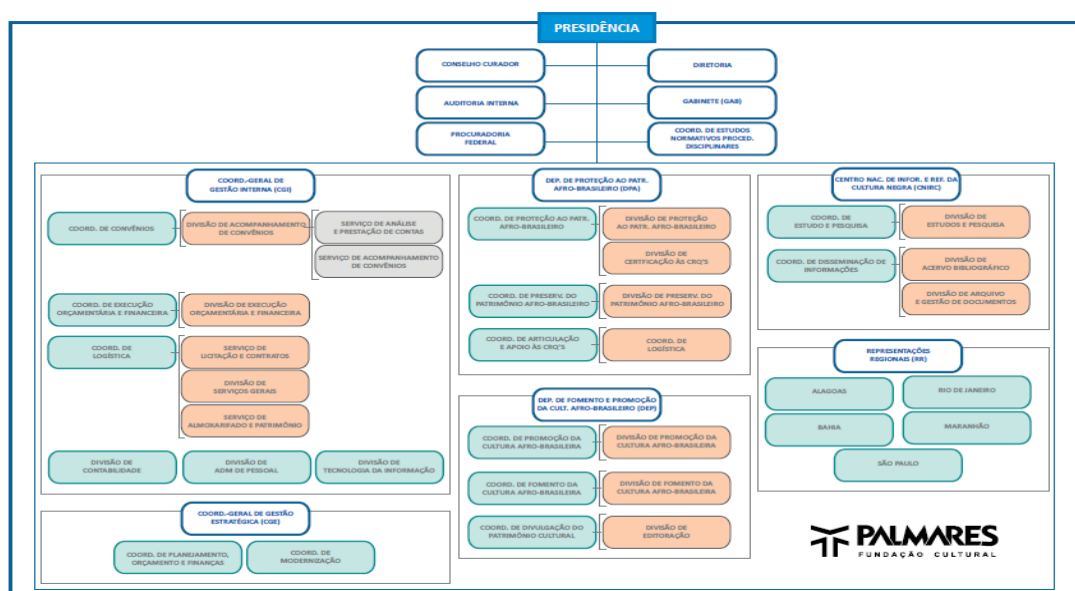
Vale ressaltar que a instituição é uma referência no que diz respeito às manifestações culturais negras, uma vez que visa seu fomento e preservação. Entretanto, ainda possui limitações, principalmente no que concerne ao número de colaboradores, sendo este reduzido, tendo que atender a todo território nacional. A esse respeito, Marques afirma que:

Hoje, a Fundação tem um quadro de 147 servidores, entre comissionados, estagiários, representantes das regionais, que estão situados em Alagoas, Bahia, Maranhão, Rio de Janeiro, São Paulo e na Serra da Barriga, servidores públicos e terceirizados (MARQUES, 2017, p. 29).

Desta maneira, percebemos que essa é uma das limitações da fundação. No entanto, ainda assim, a FCP empreendeu muitas lutas, as quais renderam conquistas como, por exemplo, a criação da Lei 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino de História da África e afro-brasileira-Brasileira nas

escolas. Internamente, a FCP está dividida em treze partes, conforme mostra o organograma⁹ abaixo:

Figura 1- Organograma da Fundação Cultural Palmares



Fonte: Fundação Palmares, 2020

Nesse sentido, podemos observar que a fundação possui os departamentos existentes e suas respectivas funções bem delimitados, o que acaba sendo ilustrativo e explicativo. No entanto, a fundação possui apenas uma sede, localizada em Brasília, o que nos faz perceber que seu trabalho, apesar de importante, é limitado.

1.3.2 Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ)

A Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) foi criada em 1995 em decorrência de um processo de mobilização entre as organizações quilombolas locais e estaduais em favor das comunidades tradicionais, como afirma Bárbara Oliveira Souza (2008).

De acordo com a autora, foi na década de 1990 que os debates no âmbito político que visavam políticas públicas para a população negra no país tiveram

⁹ O Organograma está disponível em PDF no site da instituição. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?page_id=95. Acesso em: 05 jan. 2020.

maior mobilização do Movimento Negro. Esse processo mobilizatório já tinha como principal objetivo as reivindicações acerca do direito à terra para comunidades quilombolas (SOUZA, 2008, p. 155).

Souza (2008) aponta que, nesse momento, muitas mudanças positivas ocorreram em torno da promoção da igualdade racial no país. Nesse sentido, “como resultado desse processo de mobilização, nos dias 17, 18 e 19 de novembro de 1995 foi realizado o I Encontro Nacional de Comunidades Negras Rurais Quilombolas, em Brasília [...]” (SOUZA, 2008, p. 155), e logo em seguida, ocorreu a Marcha Zumbi dos Palmares que pregava “vida e Cidadania”.

Com isso, surge a Comissão Nacional Provisória das Comunidades Rurais Negras Quilombolas fruto do I Encontro Nacional, o que representou, portanto, uma conquista em decorrência da luta do Movimento Negro. Ainda de acordo com Souza (2008), 412 comunidades quilombolas já lutavam por seus direitos e, como resultado disso, a estrutura da comissão nacional passou a ser elaborada.

Outrossim, Souza (2008) afirma que, a partir desse momento, as causas das comunidades quilombolas ficaram em evidência, em especial no cenário político. Por isso, “a Comissão Nacional nasce com o objetivo de mobilizar as comunidades nos vários Estados da Federação” (SOUZA, 2008, p. 156).

É a partir daí que políticas públicas voltadas para a garantia dos direitos dos povos quilombolas no país passam a ser consideradas, ou seja, é nesse período que legislações para essas comunidades começam a ser formuladas, o que representa avanço no que diz respeito aos seus direitos, mesmo que tardiamente.

Para Souza (2008), a CONAQ nasce da resistência dos povos quilombolas e da luta pelo reconhecimento de seus direitos. Segundo ela, “a resistência é bifocal: se localiza no passado e também no presente como fator elementar para sua sobrevivência atual” (SOUZA, 2008, p. 157).

Conforme Souza (2008), 22 estados estão integrados ao CONAQ, sendo eles: Amapá, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rondônia, Rio Grande do Sul, Santa Catarina,

Sergipe, São Paulo e Tocantins. Conforme a autora, a CONAQ tem como característica de sua composição o caráter amplo, haja vista que:

De sua composição se destacam associações, federações, coordenações e comissões que têm como característica a luta pelos direitos das comunidades quilombolas. Organizam-se de modo apartidário e autônomo, com ênfase para o fato de que se figuram como instâncias das comunidades, voltadas especificamente aos objetivos delineados nas localidades das quais provém. Cada estado apresenta sua dinâmica e sua forma de estruturar sua rede de ação política (SOUZA, 2008, p. 149).

Nesse sentido, é válido ressaltarmos que a CONAQ representa uma conquista significativa para as comunidades quilombolas, principalmente por ser um movimento tão ativo em busca de direitos. Além disso, sua existência fez com que esses povos passassem a ter mais visibilidade, visto que as mobilizações locais e estaduais enfatizam suas realidades.

1.3.3 SEPIR e Programa Brasil Quilombola

O Programa Brasil Quilombola (PBQ) foi lançado pelo governo Lula, em 12 de março de 2004, baseado em princípios pré-estabelecidos no Decreto 4.886, de 20 de novembro de 2003, que determina a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Ele se destacou como instrumento de grande potencialidade no que concerne aos avanços quanto às políticas públicas destinadas a esses povos.

Segundo o Ministério dos Direitos Humanos (2018), o PBQ reúne diferentes órgãos da esfera federal, a fim de estabelecerem compromissos e permitirem o protagonismo das comunidades quilombolas. De acordo com o MDH, esse projeto é sustentado por uma tríade composta por:

[...] gestão descentralizada, transversalidade e gestão democrática. Esta proposta, além de adotar a estratégia de distribuir compromissos entre diferentes órgãos do governo federal, prevê o fortalecimento das redes institucionais de âmbito estadual e municipal, bem como o protagonismo das comunidades quilombolas e dos movimentos sociais na proposição de diretrizes e monitoramento da política. (MDH, 2018, 24).

Em paralelo a isso, com o objetivo de garantir a transparência e de dar efetividade aos mecanismos que norteiam o PBQ, foi criada, em 20 de novembro

de 2007, a Agenda Social Quilombola (ASQ), através do Decreto 6.261/2007, sendo implementada por intermédio do referido programa.

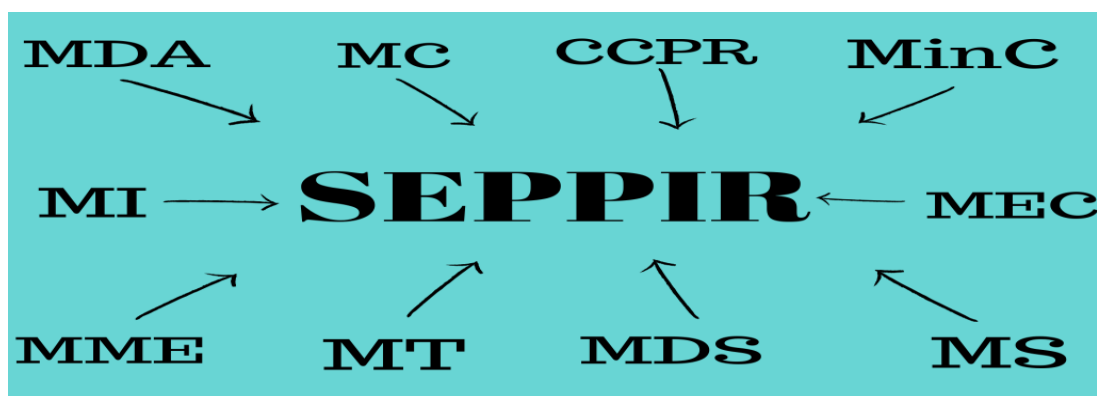
Essa agenda, conforme previsto no artigo primeiro do documento legal, consiste em ações que devem ser desenvolvidas por diferentes e diversos órgãos que compõem o Governo Federal, com a finalidade de resultarem em melhorias das condições de vida e também de ampliar o acesso das comunidades remanescentes de quilombolas a bens e serviços. Quanto a sua abrangência, de acordo com o documento:

Art. 2º A Agenda Social Quilombola compreenderá ações voltadas:
 I - Ao acesso à terra;
 II - À infraestrutura e qualidade de vida;
 III - À inclusão produtiva e desenvolvimento local; e
 IV - À cidadania. (BRASIL, 2007, p. 1).

Cabe ressaltar que a ASQ tem previsão de atender, prioritariamente, as comunidades quilombolas que possuem alto índice de violência, bem como as que demonstram situações de vulnerabilidade social e têm baixa escolaridade, de acordo com o artigo terceiro. Além disso, é importante destacar que a agenda é configurada por um comitê, o Comitê de Gestão da Agenda Social Quilombola.

Na figura dois é possível ver a organização e relação entre órgãos e a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR):

Figura 2- Comitê de Gestão da Agenda Social Quilombola



Fonte: org. do autor baseado no Decreto 2.261/2007

Assim, são no total 11 órgãos envolvidos diretamente no PBQ, fator essencial para a sua eficiência e eficácia, uma vez que demonstra maior grau de compromisso para com o projeto, para que ele tenha êxito. O programa é uma

maneira, segundo a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) (2004), de fazer valer a inclusão social para povos quilombolas.

Em relação aos órgãos que fazem parte do comitê gestor, é interessante ressaltar que a ideia é justamente descentralizar e acelerar as demandas referentes aos remanescentes de quilombolas. Isso porque se o Governo Federal dispuser de representantes em cada estado, o PQB é melhor executado.

Assim:

Apesar de ser uma política do governo federal, o Programa mantém uma interlocução permanente com os entes federativos e as representações dos órgãos federais nos estados, a exemplo do Incra, Ibama, Delegacias Regionais do Trabalho, Funasa, entre outros, no intuito de descentralizar e agilizar as respostas do governo para as comunidades remanescentes de quilombo. Os governos municipais têm, neste contexto, uma função singular por responsabilizar-se, em última instância, pela execução da política em cada localidade. (SEPPIR, 2004, p. 15).

Significa dizer que, por meio do comitê gestor e de seus respectivos representantes, as ações, prazos e recursos são estabelecidos conforme as demandas presentes nas comunidades. Ou seja, os órgãos que estão envolvidos no programa recebem as responsabilidades de acordo com as necessidades existentes.

Vale destacar que, para a execução de políticas públicas para comunidades remanescentes de quilombolas, como é o caso do PQB, o quesito territorialidade foi levado em consideração, fator que permitiu a determinação de quatro eixos para o delineamento de ações em prol dessa população.

Quadro 2- Delineamento de ações para os quilombolas

Regularização Fundiária	Esse eixo está relacionado à emissão de títulos de posse de terras, sendo a base para que a comunidade receba as políticas públicas.
Infraestrutura e Serviços	Esse eixo se refere a realização de obras de infraestrutura, bem como a construção de equipamentos sociais.
Desenvolvimento Econômico e Social	Esse eixo diz respeito à construção de um modelo de desenvolvimento

	sustentável para a comunidade, de modo que resguarde a identidade coletiva desse povo.
Controle e Participação Social	Esse eixo prevê que os representantes quilombolas possam participar de eventos que discutam políticas públicas para comunidades quilombolas, e que tenham acesso ao que for estabelecido pelo governo.

Fonte: org. do autor baseado no Programa Brasil Quilombola – SEPPIR (2004)

Esses eixos estabelecidos pela SEPPIR (2004) são importantes para orientar os órgãos quanto à elaboração e execução de políticas públicas. Dessa maneira, a fim de afunilar mais ainda o programa, também foi criado um modelo de gestão baseado na Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, Decreto Nº 4.886, de 20 de novembro de 2003, enfatizando os seguintes fatores:

Transversalidade: envolvimento de diferentes órgãos visando o combate à desigualdade e a preservação da diversidade cultural;

Gestão descentralizada: articulação e união de órgãos e entes federativos conforme previsto no artigo 23, inciso X, da Constituição Federal, para combate da marginalização e promoção da integração de setores desfavorecidos;

Gestão democrática: interlocução entre representantes das comunidades quilombolas e demais parceiros não governamentais, de modo que sejam agentes ativos na verificação das políticas públicas.

(BRASIL, 2003, p. 2)

Fica claro, portanto, que os eixos citados anteriormente estão intrinsecamente ligados ao modelo de gestão acima. Desta maneira, para que o PQB funcione e tenha bom desenvolvimento, a SEPPIR também criou comitês estaduais “envolvendo o governo do estado, as prefeituras dos municípios onde existem comunidades quilombolas e as representações dos órgãos federais nos estados”. (SEPPIR, 2004, p. 21).

Outro ponto fundamental a ser abordado é a questão das diretrizes que, sobretudo, foram estabelecidas para permitirem a valorização da diversidade,

uma vez que, apesar de o povo brasileiro ser fruto da miscigenação, ainda existe preconceito e a falta de enaltecimento no que concerne às nossas diversidades.

Por isso, existe uma necessidade de:

Racionalizar o uso de recursos naturais;

Incorporar a dimensão de gênero nas diversas iniciativas voltadas para o desenvolvimento sustentável e ampliação dos direitos de cidadania;

Incentivar os governos estaduais e municipais na promoção do acesso de quilombolas às políticas públicas, garantindo-lhes principalmente a regularização da terra;

Fortalecer a implementação das ações governamentais junto às comunidades remanescentes de quilombos;

Estimular o protagonismo dos quilombolas em todo processo de decisão;

Garantir direitos sociais e acesso à rede de proteção social, em articulação com os outros órgãos governamentais, formulando projetos específicos de fortalecimento nos grupos discriminados. (SEPPIR, 2004, p. 3)

É interessante destacar que as diretrizes acima, na verdade, chamam a atenção para a necessidade de realizar iniciativas, já que somente por meio de ações é que se consegue, de fato, promover a equidade entre os povos e na sociedade.

Todavia, o Brasil ainda é moroso em relação à realização integral daquilo que a lei prevê. Muitos projetos e programas são criados, mas poucos conseguem se desenvolver e se consolidar para garantir os direitos da população brasileira.

É nesse sentido que a SEPPIR traz à tona um fator fundamental para a discussão: a neutralidade do Estado. Isto é, o órgão aponta que o Estado precisa interferir nesse tipo de ação e, em especial, assumir o pressuposto de que as comunidades remanescentes de “quilombolas fazem parte de uma construção histórica, política e um componente estrutural das relações sociais e econômicas do país” (SEPPIR, 2004, p. 25).

CAPÍTULO 2 - DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nesta seção, buscaremos tratar da legislação e das diretrizes para educação escolar quilombola, perpassando por discussões que abordam a educação para a população negra, de modo geral no cenário brasileiro, bem como as problemáticas relacionadas ao tema.

2.1 EDUCAÇÃO INTER/MULTICULTURAL

De acordo com o historiador e filósofo Jörn Rüsen (2011), o processo histórico está relacionado às próprias experiências do ser humano. Para ele, o indivíduo passa a estabelecer uma relação interpretativa com as ações que experimenta.

Conforme Rüsen (2011), o conhecimento que o indivíduo adquire é compreendido como maneira de orientação, a qual ele denomina de consciência histórica, por ser “a realidade a partir da qual se pode entender o que a história é, como ciência, e porque ela é necessária” (RÜSEN, 2011, p. 56).

Na teoria de Rüsen (2011), a consciência histórica é capaz de articular as informações e experiências vividas por grupos sociais entre passado, presente e futuro. Assim, esse mecanismo, a partir das memórias passadas, influenciaria as ações futuras do ser humano.

Dessa forma, a consciência histórica está intimamente ligada à vida humana prática, de modo que “os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos” (RÜSEN, 2011, p. 57). Embasados na teoria de Rüsen, é discutido neste trabalho justamente sobre o reconhecimento que o sujeito faz acerca de suas experiências individuais e coletivas como forma de compreender o passado e mudar o futuro. Ou seja, discutir a igualdade por meio da especificidade quanto à diversidade étnica, cultural e racial.

Segundo Candau (2008), o termo igualdade tem sido constantemente destacado em nossa sociedade, o qual propõe que todos são iguais, independentemente de suas origens, culturas, orientação sexual, raça etc.

Entretanto, com a modernidade, discutir sobre as diferenças, em especial como parte da identidade de um indivíduo, parece ser mais recorrente.

Para a autora, desvincular-se dessa ideia de igualdade não é tarefa tão simples, porque esse é um resultado das relações de poder, através das quais se pensa os sujeitos a partir de um plano comum. Inclusive, Candau (2008) observa que a dificuldade de assimilar os conceitos de igualdade e diferença gera conflito, pois o maior questionamento é: somos iguais ou somos diferentes? Deste modo, a autora alega que o trabalho não é realizado para afirmar um conceito e negar o outro, ou vice-versa, mas para discutir a igualdade na diferença. Assim:

É nessa dialética entre igualdade e diferença, entre superar toda a desigualdade e, ao mesmo tempo, reconhecer as diferenças culturais, que os desafios dessa articulação se colocam. Essa perspectiva supõe discutir as diferentes concepções do multiculturalismo presentes nas sociedades contemporâneas (CANDAU, 2008, p. 48-49).

Significa dizer que, para Candau (2008), o multiculturalismo é uma característica das sociedades atuais. Dito de outra maneira, as diferenças são o que constituem os grupos sociais. Nesse sentido, a autora diz que, ao compreender isso, não se pode dizer que as oportunidades são iguais para todos, uma vez que há grupos menos favorecidos e carentes de serviços básicos, como, por exemplo, de educação.

Candau (2008) reconhece que, no âmbito educacional, o que se faz com indivíduos pertencentes a grupos marginalizados é incorporá-los à cultura dominante. Cabe ressaltarmos que os padrões hegemônicos são aqueles construídos por pessoas brancas de classe média alta. Dessa forma, os valores, as culturas e os saberes de quem é subalterno são apagados. Por conseguinte:

No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, todos são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados etc. (CANDAU, 2008, p. 51).

Deste modo, defender a propagação de uma cultura e educação comuns é invalidar o saber do outro. Portanto, reconhecer as diferenças para garantir as expressões de distintas identidades culturais é o primeiro passo para a construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva.

Por isso, compreender o conceito de interculturalidade é imprescindível nesta discussão. Walsh (2009) aponta a interculturalidade – em sua forma mais singela - como um intercâmbio entre culturas, de maneira totalmente equivalente. Significa dizer que, para Walsh (2009), a troca de conhecimento entre grupos e pessoas não deve ser pensada apenas sob a questão étnica, mas valorizada por seu processo de aprendizagem entre diferentes culturas, crenças, tradições etc., no intuito de promover o respeito e o desenvolvimento mútuos entre os indivíduos.

Nessa perspectiva, Walsh (2009) faz um adendo importantíssimo acerca desse debate. A pedagoga afirma que os termos “pluri, multi e inter” são constantemente confundidos como conceitos sinônimos. Entretanto, é importante esclarecer que, apesar de esses termos tratarem da diversidade cultural, eles “apuntan a distintas maneras de conceptualizar esa diversidad y a desarrollar políticas y prácticas relacionadas con ella dentro de las organizaciones e instituciones de la sociedad, incluido el propio Estado” (WALSH, 2009, p. 42).

Sendo assim, Walsh (2009) explica que o multiculturalismo, por exemplo, diz respeito à existência de múltiplas culturas em um mesmo espaço sem que desenvolvam alguma relação entre elas. A autora assevera que o multiculturalismo, por não fomentar interação, acaba contribuindo para a segregação entre as culturas e grupos étnicos.

Já o pluriculturalismo se fundamenta na ideia de uma pequena coexistência entre os grupos. Isto é, esse termo defende a ideia de que mesmo em conflito, diferentes etnias e povos que habitam o mesmo espaço convivem, possuem alguma relação, conforme afirma Walsh (2009). Por conta disso, de acordo com Walsh (2009), o pluriculturalismo não questiona ou interfere na ordem pré-estabelecida, por isso “sigue operando dentro de sí, racializando y subalternizando seres, saberes, lógicas, prácticas y sistemas de vida” (WALSH, 2009, p. 44).

Nesse viés, Walsh (2009) alega que a interculturalidade busca promover uma troca ativa entre pessoas e conhecimentos/saberes, por meio de mediações sociais e políticas, ou seja, procura construir espaços em que ocorram diálogos,

articulação e associação entre seres e saberes. De acordo com Walsh (2009), a interculturalidade está intrinsecamente ligada à luta racial:

Por el contrario, apunta a algo mucho más profundo que pretende confrontar los racismos y las desigualdades en los intercambios culturales, entre culturas mismas y como parte de las estructuras e instituciones de la sociedad. Por eso, y sin negar que existan relaciones interculturales en el ámbito personal, podemos decir que en el de la sociedad, incluyendo a todas sus instituciones, la interculturalidad aún no existe (WALSH, 2009, p. 4).

Desta maneira, Walsh (2009) é incisiva ao dizer que a interculturalidade ainda está em construção e em processo de implementação. Por isso, a autora afirma que a interculturalidade não é somente a existência e convivência da diversidade, mas processos dinâmicos e múltiplos que ainda estão enraizados “en las brechas culturales reales y actuales” (WALSH, 2009, p. 44), resultantes de questões relacionadas ao poder e à desigualdade.

Deste modo, num intuito de fazer uma explicação mais aprofundada sobre o tema, Walsh (2010) faz uma explanação de seu uso a partir de 3 perspectivas: relacional, funcional e crítica. Para a pedagoga, esta diferenciação é fundamental para que se compreenda que o conceito de interculturalidade, frequentemente utilizado em contextos sociopolíticos opostos, de modo amplo e difuso.

A perspectiva relacional é entendida como uma forma mais geral da interculturalidade, caracterizando o contato entre diferentes culturas, etnias, saberes, entre outros. Nessa perspectiva, ela é vista como algo que sempre existiu e que poderia ocorrer de forma igual ou desigual, conforme alega Walsh (2010). A segunda perspectiva é denominada de funcional. Nesta, a autora se baseia em Fidel Tubino para asseverar que aqui já se tem o reconhecimento da diversidade, com objetivo de inclusão social, porém não se questiona as causas da desigualdade.

Por outro lado, ao tratar da interculturalidade crítica, Walsh (2010) observa que, nesta perspectiva, o que está no cerne de discussão não é o reconhecimento da diversidade cultural, mas o problema “estrutural- colonial-racial” no qual a desigualdade foi construída, a qual colocou, pois:

Blancos y “blaqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores. Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la

subalternidad-, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas (WALSH, 2009, p. 4).

Assim sendo, segundo Walsh (2010), a interculturalidade crítica é uma estratégia ainda em construção, ou seja, um processo de constante “negociação” por respeito, legitimidade e igualdade. No entanto, é, sobretudo, a construção de um pensamento político, crítico, questionador do conhecimento e das estruturas de poder que mantêm a desigualdade, a inferiorização e a racialização dos povos.

Nesse sentido, defendemos esta pesquisa como um estudo com perspectiva intercultural crítica, com o objetivo de questionar, em especial no âmbito educacional, as estruturas que continuam a excluir a diversidade étnico-racial nas escolas mesmo após a criação de decretos e leis que visam a um ensino mais igualitário.

Deste modo, Candau (2008) aponta que a defesa de uma educação sob uma perspectiva intercultural é aquela que trabalha a promoção de diálogos, a fim de reconhecer o outro e os diferentes grupos socioculturais. Dito de outra maneira, a autora busca evidenciar uma educação que vise à “construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (CANDAU, 2008, p. 52).

Por isso, discutir sobre a centralidade cultural é importante para que possamos reconstruir a educação, visto que, conforme Moreira e Candau (2003), a escola é uma instituição cultural, já que “não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 159).

Significa dizer que toda experiência pedagógica está inserida num contexto cultural que, historicamente, privilegiou as culturas dominantes. Para Moreira e Candau (2003), uma das principais problemáticas nesse debate é que a padronização dos conteúdos e dos sujeitos que fazem parte do processo educacional resultou em uma visão monocultural da educação e da cultura escolar, o que contribui, de certa forma, para a perda de identidade do “outro”. Nesse sentido, de acordo com Moreira e Candau:

O que está em questão, portanto, é a visão monocultural da educação. Os ‘outros’, os ‘diferentes’ – os de origem popular, os

afrodescendentes, os pertencentes aos povos originários, os *rappers*, os *funkeiros* etc. –, mesmo quando fracassam e são excluídos, ao penetrarem no universo escolar desestabilizam sua lógica e instalam outra realidade sociocultural (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161, grifos dos autores).

Por isso, existe uma importância de se discutir sobre uma educação intercultural, para que a escola possa assumir um papel determinante no que corresponde à descentralização cultural. Em outras palavras, Moreira e Candau (2003) alegam que a escola, dentro do contexto da interculturalidade, passa a ser entendida como um “espaço de cruzamento, conflitos e diálogo entre diferentes culturas” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161).

Nesse viés, os autores afirmam que é fundamental estarmos atentos para as culturas que se cruzam no ambiente escolar, a fim de que não sejam invalidadas ou silenciadas, mas, pelo contrário, reconhecidas, sendo discutidas e socializadas nesse ambiente.

Além disso, os teóricos ainda discutem sobre o fato de que essa diversidade cultural deve estar presente no currículo. Nesse sentido, ressaltam que é preciso enfrentar os desafios advindos da resistência em considerar a pluralidade de culturas no ambiente escolar e nas salas de aula. Assim, eles alegam que a prática docente:

Requer uma postura que supere o “daltonismo cultural” usualmente presente nas escolas, responsável pela desconsideração do “arco-íris de culturas” com que se precisa trabalhar. Requer uma perspectiva que valorize e leve em conta a riqueza decorrente da existência de diferentes culturas no espaço escolar (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161).

Desta maneira, é evidente que implantar uma educação intercultural faz parte de uma idealização utópica, por enquanto. Todavia, é válido destacar que as discussões e estudos de especialistas já colaboram para a construção de uma nova perspectiva para a educação escolar. Por conseguinte, inferimos que provocar reflexões sobre o reconhecimento da diversidade cultural abre espaço para novos caminhos no âmbito educacional.

2.2 LEGISLAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

O termo legislação, apesar de parecer complexo, pode ser entendido, segundo Laércio Xavier Rodrigues (2013), como normas/leis que disciplinam as relações sociais e que são fundamentais para o cumprimento dos direitos individuais e coletivos. É através da legislação que nós, como sujeitos ativos na sociedade, temos uma base para seguir.

No campo da educação não é diferente. Ainda de acordo com Rodrigues (2013), em termos de legislação, o nosso maior “norte” é a Lei de Diretrizes e Bases, mais conhecida como LDB. Tal dispositivo legal regulamenta as “diretrizes que devem ser seguidas pelos sistemas de ensino, de forma que as legislações estaduais e municipais possam discipliná-las para poder atender as particularidades de suas esferas e as suas características regionais”. Nesse sentido, a LDB abrange desde o ensino básico até o ensino superior.

Todavia, por existirem legislações que orientam as instituições brasileiras, a educação tradicional se pautou na ideia de que o professor é o detentor do conhecimento absoluto e que o aluno um eterno aprendiz. Segundo Paulo Freire (1996), esse é um modo equivocado de pensar a educação, pois “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 13, grifos do autor).

Dessa forma, Freire (1996) destaca que a educação deve ter papel transformador, conferindo, ao estudante, autonomia sobre o processo de ensino aprendizagem. O autor fala que, para que isso aconteça, é necessário que o professor seja mais do que um “intelectual memorizador” e ensine o aluno a pensar, a ser crítico, pois:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis (FREIRE, 1996, p. 15).

Entretanto, pensar a legislação e a educação na e para a sociedade, de forma geral, sempre foi complexo; quando se trata dos povos negros, a realidade é ainda mais difícil, visto que a relação do Estado com as comunidades

tradicionais¹⁰, dentre elas, os quilombolas, sempre foi problemática devido ao contexto de colonização e escravização pelo qual passamos. Desta forma, podemos afirmar que apenas recentemente, com a Constituição Federal de 1988, é que a proteção a esses povos foi legitimada, porém não está ainda assegurada na prática.

Tal regulamentação configura, historicamente, uma reparação aos remanescentes de quilombolas que têm, por intermédio dos artigos 215 e 216, da CF/88, o reconhecimento de seus direitos, possibilitando, assim, o acesso às suas terras.

No que diz respeito ao artigo 215, o Estado garante proteção às manifestações culturais de grupos étnicos, como afrodescendentes, uma vez que:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. (BRASIL, 1988, p.1).

Os povos tradicionais, a partir daí, puderam incentivar e valorizar sua cultura, exercendo então sua cidadania, porquanto foram esses indivíduos que contribuíram para a construção do Brasil. Contudo, tratar de educação é extremamente complexo no Brasil, visto que, de forma geral, esta não é uma problemática que está no foco das autoridades de nosso país. Mais difícil ainda é voltar a atenção às políticas educacionais que incluam a diversidade histórica a qual pertencemos.

Os direitos dos negros e negras, incluindo-se aqui os quilombolas, fazem parte de uma constante luta desse contingente ao longo do tempo. Munanga (2005) afirma que isso se dá porque somos produtos de uma educação eurocêntrica, em que a democracia racial é apenas um mito. Assim, sem a luta

¹⁰ Segundo Rodrigues *et al.* (2011), entende-se por comunidades tradicionais os povos culturalmente diferenciados que contribuíram para a construção da sociedade brasileira. Fonte: RODRIGUES, Leila Ribeiro *et al.* Comunidades Tradicionais: sujeitos de direito entre o desenvolvimento e a sustentabilidade. I Circuito de Debates Acadêmicos. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/code2011/chamada2011/pdf/area1/area1-artigo13.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

do movimento negro, os direitos não seriam conquistados. Como exemplo dessa luta, tem-se que o racismo, segundo Quijano:

Foi um produto mental e social específico daquele processo de destruição de um mundo histórico e de estabelecimento de uma nova ordem, de um novo padrão de poder, e emergiu como um modo de naturalização das novas relações de poder impostas aos sobreviventes desse mundo em destruição: a ideia de que os dominados são o que são, não como vítimas de um conflito de poder, mas sim enquanto inferiores em sua natureza material e, por isso, em sua capacidade de produção histórico-cultural. Essas ideias de raça foi tão profunda e continuamente imposta nos séculos seguintes e sobre o conjunto da espécie que, para muitos, desafortunadamente para gente demais, ficou associada não só à materialidade das relações sociais, mas à materialidade das próprias pessoas (QUIJANO, 2005, p. 17).

Tanto Munanga (2005), quanto Quijano (2005), asseveram que isso faz com que sejam reproduzidos, consciente ou inconscientemente, preconceitos que estão fundamentados em uma visão branca e eurocêntrica. Não diferente da sociedade, o âmbito educacional também traz esses reflexos, principalmente através de seus materiais didáticos.

Munanga (2005) fala que infelizmente muitos educadores não sabem como lidar com preconceito e com a discriminação na escola, situações que poderiam servir de momentos de reflexão e conscientização, a fim de discutir sobre elementos que construíram nossa cultura e identidade de maneira positiva. No entanto:

Os mesmos preconceitos permeiam também o cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar. No entanto, alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional. (MUNANGA, 2005, p. 15).

Tendo isso em vista, discutir sobre o acesso à educação para os negros no Brasil é uma tarefa árdua, tendo em vista o processo de escravização e suas consequências que se arrastam até os dias atuais. Fonseca (2001) diz que as primeiras práticas educacionais com características modernas para a comunidade negra só surgiram com a Lei do Ventre Livre, em 1871.

2.2.1 Lei do Ventre Livre

É importante relembrar que a lei do Ventre Livre permitia que crianças nascidas de escravizadas, a partir 1871, fossem libertas. Impedir, então, o nascimento de novos escravizados representa um marco no início da extinção da escravidão. Conforme Fonseca (2001), existia uma relação entre o Ventre Livre e a educação, visto que o processo educacional para os negros faz parte de uma espécie de reparação, devido aos danos causados pelo regime escravocrata.

Ainda de acordo com o autor, *a priori*, a preocupação não estava voltada para o fato de que negros deveriam e precisavam ser educados, mas para a apreensão quanto às consequências de uma sociedade sem escravizados. Isto é, qual seria o perfil do povo brasileiro, uma vez que uma parcela significativa dessa população seria constituída de ex-escravizados? Sobre essa relação, Fonseca (2001) afirma que:

[...] a articulação entre abolição e educação - tal como se deu nos debates relativos à libertação do ventre - não foi colocada em destaque para proteger as crianças que nasceriam livres. No fundo, o que ela verdadeiramente expressa é a tentativa de minimizar o impacto que o fim do trabalho escravo poderia gerar no perfil da sociedade brasileira, que receberia um número significativo de indivíduos originários do cativeiro na condição de cidadãos livres. (Fonseca, 2001, p. 12).

Assim, tendo em vista essas considerações, Fonseca (2001) diz que ficou a cargo das mães o cuidado dos filhos e filhas, bem como a instrução elementar. Contudo, essa proposta de educação ainda é vaga, não representando de fato uma determinação, mas uma sugestão, uma vez que:

Art. 7º - Os filhos das escravas nascidos depois da publicação desta lei serão considerados livres. Os libertos em virtude desta disposição ficarão em poder e sob a autoridade dos senhores de suas mães, que exercerão sobre eles o direito de patronos, e terão a obrigação de criá-los e tratá-los, proporcionando-lhes sempre que for possível a instrução elementar (BRASIL, 1874, p. 27).

No entanto, Fonseca (2001) afirma que isso gerou conflito entre os políticos, uma vez que os opositores afirmavam que tal declaração afetaria os senhores de escravos em relação aos seus lucros, de maneira a causar ainda conflitos entre os escravos que não seriam beneficiados.

Por isso, o autor garante que as discussões foram divididas em dois lados, de modo que “de um lado, era ressaltada a necessidade de educar as novas gerações que nasceriam livres no cativeiro; de outro, educa-las significava contrariar os interesses imediatos dos proprietários de escravos” (FONSECA, 2001, p. 14).

Nesse sentido, a Lei do Ventre Livre foi importante para a delimitação dos primeiros passos do acesso à educação para os negros, porém não libertou ninguém, visto que crianças ficavam sob a autoridade dos senhores e de instituições, para prestarem serviços gratuitos até completarem 21 anos. Isso pode ser visto no artigo segundo, o qual, em seus parágrafos, afirma que:

§ 1º As ditas associações terão direito aos serviços gratuitos dos menores até a idade de 21 anos completos, e poderão alugar esses serviços, mas serão obrigadas:

1º A criar e tratar os mesmos menores;

2º A constituir para cada um deles um pecúlio, consistente na quota que para este fim for reservada nos respectivos estatutos;

3º A procurar-lhes, findo o tempo de serviço, apropriada colocação.

§ 2º As associações de que trata o parágrafo antecedente serão sujeitas a inspeção dos Juizes de Órfãos, quanto aos menores.

§ 3º A disposição deste artigo é aplicável às casas de expostos, e às pessoas a quem os Juizes de Órfãos encarregarem da educação dos ditos menores, na falta de associações ou estabelecimentos criados para tal fim.

§ 4º Fica salvo ao Governo o direito de mandar recolher os referidos menores aos estabelecimentos públicos, transferindo-se neste caso para o Estado as obrigações que o § 1º impõe às associações autorizadas. (BRASIL, 1871, p. 1).

Contudo, apesar de estar estabelecida em lei, a teoria não alcançou a prática em absoluto. Na verdade, esses ainda significavam os primeiros passos em direção ao acesso dos negros à educação. Fonseca (2001) relata que, nos anos seguintes à criação da Lei do Ventre Livre, muitas crianças não receberam sequer um dos auxílios prometidos, tendo seus direitos interrompidos.

Dessa maneira, é válido destacar que somente em 1879 é que os primeiros filhos de escravizados passaram a ser considerados livres de fato, de modo a usufruir do direito à educação, tal como as demais crianças brancas já desfrutavam. Faz-se relevante saber, também, que no ano anterior, em 1878, foi criado um Decreto (7.031-A, de 06 de setembro de 1878), que permitiu a inserção desses indivíduos, porém apenas no turno da noite.

Podemos observar que essa lei já representa uma medida de preocupação no que corresponde ao acesso à educação para os negros. No entanto ainda possui muitos entraves e aparece encoberta de exclusão para com essa população. Desse modo, vê-se o quanto esse processo foi lento e doloroso.

2.3 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO PARA NEGROS NO BRASIL ENTRE OS SÉCULOS XIX E XXI

De acordo com Fonseca (2007), os estudos sobre a população negra em contextos educacionais só começaram a aparecer a partir da década de 1980, embora a figura do negro fizesse parte de toda a construção histórica brasileira. Para o autor, a diferença na experiencição de pessoas negras e brancas em instituições escolares motivou debates importantes sobre a categoria “raça”, sendo o pontapé inicial para que se pudesse discutir as desigualdades a que negros e negras estão expostos, neste caso, no campo educacional.

Apesar disso, Fonseca (2007) destaca que ainda nos anos 1990 havia indiferença quanto ao interesse de pesquisadores educacionais sobre o assunto. Nesse mesmo período surgiram as primeiras críticas em relação a essa temática. Com o passar do tempo, no entanto, a situação não mudou, uma vez que Fonseca considera que ela “ainda continua a ter um lugar periférico na produção da maioria dos historiadores que investigam a questão educacional” (FONSECA, 2007, p. 18).

Esse descaso é refletido nas fontes documentais escritas sobre a História da Educação no Brasil, quando, segundo Cunha (2005), não se tem informações sobre a etnicidade dos alunos. Sabe-se, conforme estudos recentes, que pessoas negras se matriculavam nas escolas desde o século XIX, porém não se tem registros concretos sobre isso, pois:

O final da instituição escravista eliminou qualquer referência à composição étnica da população na maioria dos documentos produzidos posteriormente. Depois do censo demográfico de 1890, até o de 1940, não há referência ao quesito cor (CUNHA, 2005, p. 221).

Cunha (2005) alega que essa problemática está atrelada ao final do regime escravocrata no país, substituindo a classificação, outrora determinada pelos conceitos “escravos”, “libertos”, e “livres”, para se deparar com uma

identificação étnico-racial, bem como com uma nova realidade. Essa dificuldade de lidar com essa nova ordem social, que partia da ideia de cor e raça, resultou em dificuldades, por parte dos estudiosos, em saber com exatidão quando negros e negras iniciaram uma formação educacional formal (CUNHA, 2005, p. 222).

Cunha (2005) aponta ainda que as fontes documentais que trazem informações étnico-raciais são importantes para “identificar o aumento de nossa presença na escola, a atenta leitura do debate educacional brasileiro das primeiras décadas do século XX” (CUNHA, 2005, p. 222). Isto é, ao fazer essas análises, a autora reforça a importância de se considerar o contexto no qual estão inscritas as práticas educativas para negros e negras.

Desta maneira, no que se refere à escolarização formal de pessoas negras, Barros (2005), em análise de um recorte temporal que vai de 1870 a 1920, afirma que este foi o período em que os debates acerca da educação para a população negra ficaram mais fervorosos ideologicamente. Isso se dá tanto devido às discussões sobre a Lei do Ventre Livre, no final do século XIX, quanto pela participação mais ativa dos movimentos negros na luta por seus direitos, no início do século XX.

Barros (2005) ressalta que um dos primeiros registros da educação municipal paulista com relação à educação para a população negra data de 1891, que foi quando, conforme a autora, passou a se ter certa preocupação quanto à instrução para todos os indivíduos pertencentes à sociedade. Para a autora, “a pasta 721, denominada Escolas Municipais, 1892-1893, contém ofícios da burocracia escolar como comunicação de entrada em exercício de professores, férias, licenças e nomeação de professores” (BARROS, 2005, p. 41).

A autora observa que nessa época não havia informações sobre a etnicidade dos alunos, ou seja, a questão da raça e da cor não eram solicitadas no preenchimento dos documentos. Outro ponto a ser destacado é o fato de os estudantes serem adolescentes, jovens e adultos, em sua maioria, alguns sem filiação. Aqui, percebemos como a supressão dos direitos para pessoas negras, bem como todo o processo de escravização, refletiu naquele momento e

perpetua na sociedade atual, de maneira a culminar na falta de oportunidades a essa população.

De acordo com Barros (2005), mesmo exercendo seu direito de ir à escola, o negro sofria preconceito e discriminação até de professores, os quais, nas palavras da autora, tinham “aversão à presença desses alunos na escola” (BARROS, 2005, p. 41). Essas atitudes dos docentes ficavam registradas em relatórios a serem enviados ao Inspetor Geral da Instrução Pública, ano de 1877 (BARROS, 2005).

Santos *et al.* (2013) alegam que, historicamente, o que os brancos fizeram foi, desde sempre, buscar mecanismos para impedir a presença de pessoas negras nas escolas. Conforme os autores, a Primeira Constituição do país, de 1824, foi excludente com a população negra no que tange ao direito educacional, visto que os negros “não vieram a aparecer, até mesmo por que estavam associados ao trabalho manual e não deveriam dele ser apartados a fim de não prejudicar a produção e não degradarem o trabalho intelectual” (SANTOS *et al.*, 2013, p. 5).

Essa ideação racista do século XIX se mostra semelhante ao que ainda ocorre no século XXI em relação às cotas raciais – política pública que visa justamente reparar os danos sofridos pela população negra em relação à exclusão educacional –, uma vez que, durante o processo de implantação da Lei nº 12.711/2012, surgiram muitos questionamentos e movimentos a fim de anular essa política afirmativa.

Apesar de discussões apontarem as cotas raciais como uma política de discriminação positiva, para Oliveira, Proença e Cruz (2014) as cotas são uma forma de resistência e de resgate para a população negra. Isso porque, assim como o imaginário de 1824 associava o negro somente ao trabalho manual, em 2020 ainda há quem acredite na ideia de meritocracia e por isso defenda que as cotas raciais fomentam o racismo.

Ainda sobre o processo de acesso à escolarização para negros, Santos *et al.* (2013) relembram o Decreto nº 7.031, de setembro de 1878, que determinava que negros poderiam frequentar as instituições escolares no período noturno, desde que seus senhores permitissem. Cabe frisar que esse

ensino estaria disponível ao negro que, depois de um dia degradante de trabalho, conseguisse ir até a escola. De acordo com os autores:

O acesso à escolarização, métodos e práticas pedagógicas em uma sociedade escravocrata, onde os negros não teriam vez de conquistar um lugar nos bancos escolares da época, mas pesquisas recentes apresentam que com todos os obstáculos e diante do contexto político e social no Brasil, registram algumas instituições e algumas lideranças negras que estabeleceram um sistema educacional para crianças pretas e pardas, citamos o educandário que funcionou na Rua da Alfândega, de 1853 a 1873, no Rio de Janeiro (SANTOS *et al.*, 2013, p. 6).

Santos *et al.* (2013) destacam que, por mais que essa iniciativa tenha sido um grande passo à escolarização de negros e negras, não se tem muitas informações sobre esta escola que tinha como idealizador e professor Pretextato, homem preto, sobre quem, também, não se sabe muito. Segundo os autores, “o colégio funcionou até 1873, data em que Pretextato foi despejado da casa onde lecionava por dever dois meses de aluguel à Santa Casa de Misericórdia” (SANTOS *et al.*, 2013, p. 7). Dessa forma:

Na historiografia do Brasil não são elencados fatos ou a trajetória de professores negros ou de escolas que foram criadas para o desenvolvimento do ensino, nesta pesquisa destacamos também escola em Campinas, que ministravam aulas para negros escravos e libertos. Conforme as fontes documentais retratam de um grupo social de significativa presença em Campinas foi dos afros descendentes, que haviam chegado como dissemos, com a escravidão (SANTOS *et al.*, 2013, p. 7).

O nome da instituição era “Perseverança”. Ela funcionava em Campinas-SP, entre 1860-1876. De acordo com Santos *et al.* (2013), “em alguns documentos públicos do arquivo consta ainda no ano de 1876, e no próprio diário particular do Imperador D. Pedro II” (SANTOS *et al.*, 2013, p. 7). Essa escola gerou comentários positivos e foi importante para fortalecer a educação para pessoas pretas e pardas.

Além dessas duas escolas, outras foram surgindo no século XIX, cada uma com importantes contribuições. Todavia, o que se percebe é que a escolarização para pessoas pretas e pardas, durante esse período, partiu da iniciativa e luta de pessoas negras, a fim de garantirem esse direito para si, já que os governantes não se mobilizavam e nem sequer facilitavam o acesso ao ensino.

Documentos como o Decreto nº 982/1980 provam como a trajetória do negro foi marcada por preconceito e, sobretudo, ao final da escravidão, como foram submetidos a olhares de desaprovação social. Observamos que, até para que negros e negras pudessem ser “tolerados” na sociedade, foi necessária a criação de normas que propusessem a ‘boa convivência. Nesse sentido:

Foram estabelecidas outras medidas proibitivas, punitivas, centralizadoras e elitistas, tais como: não permissão aos alunos de ocuparem-se na escola da redação de periódicos, proibições essas que dificultava o negro a aquisição do conhecimento e quanto à permissão de intervenção policial em casos de agressão ou violência e a expulsão dos culpados, em casos de negros permanecerem resistentes à escola e a nomeação direta pelo governo federal dos diretores das escolas públicas (SANTOS *et al.*, 2013, p. 12).

Desse modo, Silva e Araújo (2005, apud SANTOS *et al.*, 2013) apontam que pessoas negras só obtiveram medidas educacionais concretas a partir do Estado Republicano (Séc. XIX), com a educação popular e o ensino profissionalizante, quando “pretos e pardos que obtiveram sucesso nesta direção formaram uma nova classe social independente e intelectualizada” (SILVA e ARAÚJO, 2005 apud SANTOS *et al.*, 2013, p. 12).

Não se pode esquecer que a partir da década de 1960 as reivindicações feitas pelos movimentos negros foram intensificadas e que, conforme Santos *et al.* (2013), a ampliação da rede de ensino público foi fruto dessa atuação mais incisiva. Com isso, o ingresso de negros às escolas se tornou mais acessível, porém essa população continuou sendo discriminada. Assim:

diante desses fatos as organizações negras de caráter civil passaram, principalmente a partir dos anos 70, a denunciar a seletividade do modelo educacional vigente que, excluindo o patrimônio cultural da população negra dos currículos escolares, afastava a classe popular (majoritariamente negra) do processo ensino-aprendizagem e reivindicar a incorporação no currículo das escolas de conhecimentos voltados para o legado histórico do negro como possuidor e criador de história e cultura (CRUZ, 2008 apud SANTOS *et al.*, 2013, p. 12).

Outra questão a ser mencionada é a nova Constituição Federal, a de 1988, que é criada a partir de uma proposta mais “humanizada”, porém tardia. Tardia em decorrência da invisibilização de negros e negras ao longo da construção histórico-social-cultural do país. Ou seja, só após séculos do nascimento da sociedade brasileira é que o negro passa a ser, legalmente, visto como pessoa humana e digna de direitos.

A partir daí, vemos um empenho maior de órgãos e governantes, que só foi possível através da pressão gerada pelo movimento negro na luta por direitos. Uma das leis mais significativas é a Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", a qual trataremos a seguir.

2.4 A LEI 10.639/2003

Outra conquista importante do Movimento Negro no Brasil foi a incorporação, à matriz curricular nacional, da História e Cultura Afro-Brasileira, por meio da Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, a qual representa um marco, pois é através dessa regulamentação que a Rede de Ensino Nacional passa a ter um compromisso de incluir esses temas em seu currículo, conforme pode ser visto no trecho a seguir:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. (BRASIL, 2003, p. 1)

A legislação que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 é resultado de muita luta e persistência para o reconhecimento da comunidade negra no sistema de ensino brasileiro. Por isso, essa é uma lei que questiona o currículo oficial, que antes era formado apenas por elementos e dados, em sua maioria, europeus.

É interessante ressaltar que a matriz curricular nacional é tida como objeto de verdade absoluta para muitos, sendo, portanto, uma representação daquilo que é tido como verdadeiro. Em outras palavras, o currículo é o espaço de construção de informações que são oficialmente aceitas como parte da história do país. Assim, essa legislação passa, de certa forma, a ser considerada também.

Segundo Almeida e Sanchez (2017), a Lei 10.639/2003 proporcionou avanço no que diz respeito à democratização do currículo, visto que permitiu aos estudantes negros o reconhecimento em relação à sua cultura, identidade, valores, religiosidade, dentre outras coisas.

Além disso, a legislação traz consigo um fator fundamental que é a importância dos negros na construção da sociedade brasileira. De acordo com Almeida e Sanchez, “a Lei 10.639/03 tem, assim, caráter compensatório, ao possibilitar a desconstrução de mentalidades e práticas preconceituosas, sequelas deixadas pelo longo período de escravização” (ALMEIDA; SANCHEZ, 2017, p. 58).

Contudo, os autores destacam que apesar de ter seu lado positivo, a criação da lei não garante sua efetivação nas instituições de ensino. Outro ponto a ser mencionado é que o fato de esse conteúdo estar presente nos livros didáticos não significa que resultará em uma mudança imediata no comportamento dos educandos e de toda a comunidade escolar. Esse pensamento é condizente com as afirmações dos autores ao dizerem que:

A lei não garante, por si só, a efetivação de seus preceitos. Ela se torna mais um instrumento para que, na dinâmica sociopolítica e no próprio cotidiano escolar, com todas as contradições, conflitos e embates que ali se dão, sejam produzidos os significados e os valores em torno de seu conteúdo. (ALMEIDA; SANCHEZ, 2017, p. 58).

Isso porque, no ensino de história - como bem apontam os autores - não existe uma relação direta entre a cultura afro-brasileira e as relações sociais desiguais. Entretanto, esse documento já se manifesta como um instrumento de indagação que auxilia na desconstrução do caráter discriminatório da sociedade.

Por isso é que políticas públicas são importantes para o progresso social, visto que possibilitam o debate e a revisão de posicionamentos ultrapassados. Conforme Secchi, “uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público” (SECCHI, 2013, p. 2).

Nesse sentido, a Lei 10.639/2003 é relevante, em especial para, pelo menos, amenizar problemas públicos advindos das consequências do processo de escravização no Brasil, como o racismo e a desigualdade social. Ademais, a lei é importante para conhecermos melhor nossas raízes que estão intrinsicamente ligadas à África, de onde muitos negros foram arrancadas durante o período colonial.

Assim, Campos (2018) diz que a lei foi a porta de entrada para se criar um novo modelo na educação brasileira, bem como para a união do movimento de educadores em geral, na luta por uma educação de todos. Neste contexto é que surge a Lei 11.645/2008, que altera a Lei nº 9.394/1996, modificada pela Lei

nº 10.639/2003, as quais estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Com isso, a nova legislação possibilitou aos aprendizes o desenvolvimento de outro olhar sobre a África, por exemplo, sobre a cultura africana etc. de maneira a tentar desvincular o aluno da visão eurocêntrica.

Isso se fez relevante porque, de acordo com Campos (2018):

Por séculos, o conhecimento de História e Cultura Africana e Afro-brasileira foi negada e invisibilidade pela nossa educação, seja por meio dos currículos e/ou dos livros didáticos que insistiam em apresentar de modo negativo, o Continente Africano, dentro de uma perspectiva homogeneizada, além dos negros, sempre atrelados à escravização, ou a uma perspectiva folclorizada. Romper com os estereótipos construídos ao longo da história não é fácil e o Ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira busca reconhecer, valorizar e respeitar a cultura africana e afro-brasileira. (CAMPOS, 2018, p. 120).

Além disso, ainda de acordo com Campos (2018), a lei 10.639/2003 veio para romper a ideia de inferiorização em relação aos negros, bem como a desqualificação desses indivíduos, pois é de conhecimento de muitos que historicamente negros sofreram todo tipo de depreciação.

Por isso, a escola e a educação têm papel fundamental, visto que tal legislação, aliada as demais políticas públicas, por meio do ambiente escolar, estão sendo capaz – mesmo que aos poucos – de romper com mecanismos que visibilizam os negros. Quer dizer, a lei 10.639/2003 abre espaço para um conhecimento que durante muito tempo foi deixado de lado, porque:

A exposição de conteúdos que esclareçam e valorizem a história dos africanos e afro-brasileiros, como também dos povos indígenas que compõem a maioria do povo brasileiro, nos leva a romper com um paradigma educacional que por mais de cinco séculos se fez presente em nossos bancos escolares, através da valorização única e exclusiva da história eurocêntrica, em detrimento dos demais povos que foram responsáveis pela formação do País. (CAMPOS, 2018, p. 120).

A regulamentação é também uma maneira de escutar as lutas de um povo que ficou esquecido pelo tempo e que teve sua história apagada para que outra pudesse ser vangloriada. Santana diz que as políticas públicas, em especial as que atuam no âmbito educacional, tal como a lei 10.639/2003, representam “uma excelente oportunidade para estabelecer justiça em educação com o Ensino da

Cultura Afro-brasileira e Africana visando à contribuição à formação Artística e Cultural do povo brasileiro” (SANTANA, 2010, p. 118).

Ademais, ao contrário do que se possa pensar, a Lei permite tanto ao professor quanto ao aluno compartilhar da história e memória nacional (SANTANA, 2018). A legislação está ainda para além, conforme destaca o autor, visto que é uma excelente oportunidade de introduzir o respeito à diversidade, às diferenças.

Podemos dizer, portanto, que a lei é uma das maneiras de prever e tentar coibir tantas injustiças e desigualdades para com a comunidade negra, sendo esta uma forma de mostrar que a instituição escolar é responsável por contribuir para a construção da identidade afro-brasileira, sob o ponto de vista positivo. Nesse sentido, Almeida e Sanchez afirmam que:

[...] uma educação direcionada por esses preceitos poderá produzir reflexos nas relações sociais vividas por indivíduos formados a partir de novos olhares e posturas diante do conhecimento e da apropriação de valores e atitudes pautados na igualdade de direitos e no respeito às diferenças, capacitados para intervir no mundo e transformá-lo. (ALMEIDA; SANCHEZ, 2017, p. 58)

Assim sendo, é interessante dizer que a lei 10.639/2003 é, sim, uma mostra de progresso e se faz coerente no que diz respeito aos movimentos negros que lutaram e ainda lutam por justiça e igualdade no país. Contudo, há de se destacar que, apesar de estar sancionada, há fatores que impedem a total efetivação da mesma. Por isso existe uma responsabilidade das escolas aplicarem tais medidas por meio do PPP.

2.5 DIRETRIZES PARA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

Dentro desse contexto de luta, temos os quilombolas que estão atrelados à perspectiva histórica dos negros – de forma geral – e que também tiveram que vencer desafios particulares no que diz respeito à educação. Vale ressaltar que essas comunidades agregam dimensões educacionais, culturais, sociais e políticas específicas.

Assim sendo, debater sobre o processo educacional envolvendo os remanescentes de quilombos abrange características especiais, visto que para

essas comunidades vigoram algumas especificações, principalmente no que se refere à origem e à localização geográfica.

Quando se fala em educação, podemos dizer que esses povos carecem de uma pedagogia própria, haja vista a estrutura que possuem, quando se observa principalmente a questão territorial. Por isso, em 2012, o governo criou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, por meio da Resolução Nº 8, de 20 de novembro de 2012.

Essas diretrizes vêm justamente para determinar que as comunidades remanescentes de quilombolas precisam de uma estrutura educacional diferenciada e que atenda às necessidades de seus membros. Para tanto, elas devem respeitar a etnia desse povo e, inclusive, devem agregar conteúdo condizente com a realidade deste em seus materiais didáticos.

De acordo com o texto legal, a Resolução:

- I - Organiza principalmente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:
 - a) da memória coletiva;
 - b) das línguas remanescentes;
 - c) dos marcos civilizatórios;
 - d) das práticas culturais;
 - e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
 - f) dos acervos e repertórios orais;
 - g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
 - h) da territorialidade. (BRASIL, 2012, p. 10).

Portanto, a Educação Básica proposta pelo regulamento compreende etapas que vão desde a Educação Infantil até a Educação Profissional Técnica e Profissionalizante, incluindo a modalidade à distância. Isso porque a lei prevê que os quilombolas tenham acesso dentro das próprias comunidades ao sistema educacional, sem que esses sujeitos precisem se deslocar para ter uma educação de qualidade.

Além disso, estabelece que os estudantes devem ter o direito de se apropriar dos conhecimentos de seu povo, pois assim poderão contribuir para formas de produção que culminem na valorização e no reconhecimento das comunidades quilombolas, conforme aponta o inciso V, artigo 1º.

Outro ponto interessante é que as diretrizes não se aplicam somente a quilombos urbanos, mas aos rurais. Contudo, elas devem ser implementadas de

modo a respeitar as intersecções já existentes em comunidades do campo, respeitando, assim, as políticas pré-estabelecidas. Dessa forma:

VI - Deve ser implementada como política pública educacional e estabelecer interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade. (BRASIL, 2012, p. 26).

Dessa maneira, com a determinação das diretrizes, é o governo que tem responsabilidade de prover suporte e recursos pedagógicos às escolas quilombolas. Essas instituições são estabelecidas conforme o artigo nono, o qual afirma que:

Art. 9º A Educação Escolar Quilombola compreende:

I - Escolas quilombolas;

II - Escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas.

Parágrafo Único Entende-se por escola quilombola aquela localizada em território quilombola. (BRASIL, 2012, p. 5).

Além disso, o documento ressalta a importância do fortalecimento da identidade étnico-racial, de modo a deixar claro que todas as propostas estabelecidas nas diretrizes possuem como objetivo o reconhecimento e a valorização desses povos. Assim, para possibilitar-lhes o conhecimento sobre sua origem e história, deve-se “garantir ao educando o direito a conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas” (BRASIL, 2012, p. 15).

Nesse sentido, as diretrizes compreendem também que, para que o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem ocorra de maneira efetiva e eficaz, é necessário ter profissionais competentes. Para isso, a regulamentação propõe formação inicial, continuada e profissionalização dos professores que irão atuar em escolas quilombolas.

Conforme é proposto nos artigos 47º e 48º, a admissão desses profissionais, então, só é realizada por intermédio de concurso público, sendo os mesmos preferencialmente pertencentes às comunidades remanescentes de quilombolas. Além disso, deve haver estímulo para a formação dos professores, através de políticas públicas. Por conseguinte:

Os sistemas de ensino, no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, deverão estimular a criação e

implementar programas de formação inicial de professores em licenciatura para atuação em escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas ou ainda em cursos de magistério de nível médio na modalidade normal, de acordo com a necessidade das comunidades quilombolas. (BRASIL, 2012, p. 12).

Assim, podemos observar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica é de fato muito importante e representa uma vitória para esses povos, visto que tal documento agrega as especificidades do indivíduo quilombola e proporciona, pelo menos na teoria, suporte para uma educação de qualidade.

Ademais, é válido comparar a regulamentação supracitada com a Resolução de Nº 04, de 13 julho de 2010, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a qual menciona em seu artigo 41º:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem como nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural. (BRASIL, 2010, p. 13).

Como podemos analisar, tal resolução apenas cita, de maneira vaga, a educação quilombola. Entretanto, ela não especifica, como faz o regulamento anterior.

É válido destacar que as diretrizes voltadas para a educação escolar quilombola são de extrema importância, porquanto estabelecem medidas particulares e expressivas no que concerne à valorização e reconhecimento desses povos, o que representa um marco na história das comunidades quilombolas.

2.6 EDUCAÇÃO PARA QUILOMBOLAS EM CONTEXTO DE QUILOMBOS URBANOS

Discutir sobre educação diferenciada para povos quilombolas tem se tornado cada vez mais relevante, tendo em vista as transformações que estamos

vivenciando no campo educacional, no qual a principal proposta é de que os saberes dos educandos, tanto individual quanto do grupo ao qual pertencem, sejam considerados no contexto escolar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) trazem a pluralidade cultural como temática, através da qual se objetiva praticar o respeito e a valorização de diferentes grupos sociais (BRASIL, 1997). De acordo com o que se tem nos PCNs, tal assunto, enquanto tema transversal, prevê como importante as especificidades das variadas culturas existentes no Brasil.

Ainda conforme os PCNs (1997), é por meio da educação que é possível combater os preconceitos e os estigmas sociais. Nesse sentido, o papel da escola é crucial para a desconstrução de comportamentos e atitudes que ferem o outro. Dessa forma:

Cabe à escola buscar construir relações de confiança para que a criança possa perceber-se e viver, antes de mais nada, como ser em formação, e para que a manifestação de características culturais que partilhe com seu grupo de origem possa ser trabalhada como parte de suas circunstâncias de vida, que não seja impeditiva do desenvolvimento de suas potencialidades pessoais. (BRASIL, 1997, p. 40).

Contudo, a disparidade entre teoria e prática é absurda. Isso porque, se for feita uma análise, mesmo que brevemente, da realidade das escolas brasileiras, com destaque para a rede pública, veremos que, apesar de termos documentos oficiais como os PCNs, LDB, DCNs e outros, o respeito e sobretudo o ensino sobre as particularidades culturais não ocorrem de fato.

Miranda afirma que somente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica que a escola começou a agregar discursos e práticas que promovem o reconhecimento dessas comunidades, “instaurando o direito à preservação de suas formas específicas de viver e de pensar, de manter e utilizar culturas, seus modos próprios de produção, reelaboração e transmissão de conhecimento” (MIRANDA, 2008, p. 201).

Todavia, a dificuldade quanto à promoção de uma educação escolar quilombola no contexto urbano não é vivenciada apenas na legislação, mas em sua prática cotidiana. Isso porque, de acordo com Reis (2003), a escola, enquanto instituição, não incentiva debates relacionados à história da população negra.

Em uma pesquisa realizada na Escola Municipal Joaquim José da Silva Xavier, inserida na comunidade remanescente de quilombo “Chacrinha dos Pretos”, em Belo Vale, Minas Gerais, Reis (2003) aponta que a aplicação daquilo que se prevê na lei para as comunidades quilombolas não faz parte da realidade, porque além de a escola não ter um envolvimento com a comunidade na qual está inserida, os professores não se mostram preparados para promover tais conhecimentos. No contexto dessa pesquisa:

[...] as observações e entrevistas revelaram que o professor, mediador do processo ensino-aprendizagem, encontra-se distante dessa questão e, principalmente, despreparado para tomar iniciativas que propiciem aos alunos a construção de conhecimentos que favoreçam a constituição de sua identidade negra (REIS, 2003, p. 85).

A desvalorização do negro e de seus saberes, culturas, crenças etc. perpetuou por tantos séculos que, mesmo com alguns aparatos legais que favoreçam, na teoria, sua identidade, a presença de discussões e ações que valorizem esses povos ainda é uma problemática. Reis (2003) afirma que isso é reflexo do processo histórico de construção da sociedade brasileira.

Deste modo, durante o processo de ensino-aprendizagem, mesmo um professor que faz parte do contexto de uma escola inserida em uma comunidade remanescente de quilombola, como apresentado no estudo de Reis (2003), ele ainda se posiciona como um mero transmissor de conhecimento, repassando crenças e valores da cultura branca e dominante.

Ainda de acordo com a autora, um dos fatores que contribui para esse cenário é o fato de a escola não considerar as especificidades da comunidade da qual faz parte. Reis (2003) observou que “essa distância tem levado o educando ao desestímulo e ao desinteresse diante do que lhe é transmitido” (REIS, 2003, p. 85).

Givânia Maria da Silva (2012) destaca que as pessoas negras, historicamente, sempre estiveram em posições inferiores, sendo tratadas como subalternas. Além disso, tiveram suas vozes anuladas e suas culturas invalidadas perante uma sociedade branca e dominante. Diante disso, ela alega que “no caso das comunidades quilombolas, muitas tiveram seus territórios invadidos e seus saberes tradicionais afetados, causando prejuízo aos seus modos de fazer e organizar suas próprias dinâmicas de vida” (SILVA, 2012, p. 73).

Desse modo, de acordo com Silva (2012), o currículo escolar deve considerar as vozes dos quilombolas para atender às suas especificidades, sem deixar de reconhecer as diferentes realidades. Logo, a autora defende que, para que se tenha uma educação mais igualitária e respeitosa aos diferentes grupos étnicos-culturais, é imprescindível ter seus representantes participando da construção do currículo. Por isso:

Antes de pensarmos em um currículo a partir das perspectivas estranhas às realidades das comunidades quilombolas ou de outros sujeitos em condições semelhantes, mais prudente seria ouvi-los(as) e, com eles(as), por meio de suas práticas, construir as bases desse instrumento de controle e de poder, que é o currículo, bem como pensar metodologias de estruturar o currículo escolar com as comunidades quilombolas, de forma a incluir os significados que habitam esses espaços e os significados que a educação tem para estes. Entender assim não é apenas ter as ideias sobre eles(as) do ponto de vista físico, mas, sobretudo, nas simbologias existentes, na construção e condução próprias em processos de participação, gestão e cogestão (SILVA, 2012, p. 73).

Larchert e Oliveira (2013) também partilham dos mesmos ideais propostos por Silva. Para eles, é preciso estabelecer um diálogo com o currículo para que se reconheça as diferenças, pois, na maioria dos casos, a escola enquanto instituição e propagadora do ensino formal acabam apagando as singularidades culturais de determinados grupos. Dessa forma:

Para que essa impregnação aconteça, é necessário inserir no projeto educativo os conteúdos éticos, morais, comportamentais, culturais, sociais reconhecendo-os como responsáveis pela formação da cidadania e fortalecimento das identidades culturais; não os desvinculando dos conteúdos de cada área de conhecimento ou de cada disciplina (LARCHERT; OLIVEIRA, 2013, p. 53).

Com isso, os autores sugerem uma interação entre os conteúdos. Entretanto, Larchert e Oliveira (2013) afirmam que a organização dos conteúdos segue um modelo político-epistemológico que impede que isso aconteça, visto que os coloca num segmento linear e fragmenta-os. Isso ocorre porque a cultura escolar dominante sempre favoreceu a cultura branca e europeia nas instituições brasileiras.

Todavia, segundo Abreu e Mattos (2008), desde o final da década de 1990, os documentos oficiais vêm tratando das diversidades culturais e identitárias nas legislações educacionais como forma de reparo pelo

apagamento e silenciamento sofrido por negros e negras. Isso só foi possível a partir da luta dos movimentos negros.

Nesse viés, desde então, os debates em torno da inclusão e da valorização de culturas de grupos étnico raciais vem se intensificando. Por isso a lei nº 10.639/2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas do país, é foco central nessa discussão, haja vista que a partir dela “se propõem desenvolver diretamente políticas de reparação e de ação afirmativa em relação às populações afrodescendentes” (ABREU; MATTOS, 2008, p. 9).

Elson Alves da Silva (2011) aponta que mesmo com as propostas que buscam rever a diferença entre as raças que foram construídas historicamente, buscando uma valorização, porquanto “a educação é um campo com sequelas profundas do racismo, para não dizer, o vínculo da comunicação da ideologia racial branca” (SILVA, 2011, p. 60).

Silva (2011) alega que ainda hoje as crianças afro-brasileiras não conseguem desenvolver um olhar positivo sobre seus antepassados, tendo em vista que são retratados como escravizados. Além disso, outra problemática enfrentada é a supervalorização da cultura europeia trabalhada nos currículos escolares. Por isso, existe uma importância em rever o currículo escolar, principalmente de escolas localizadas em quilombos urbanos.

Almeida e Mesquita (2019) observam que descortinar a colonialidade é possível, mas é, também, um trabalho árduo. Elas destacam o Projeto Criliber (Criança-Liberdade) como exemplo dessa desconstrução, conforme pode ser visto no trecho abaixo:

Nesta perspectiva, elencamos ações pontuais desenvolvidas pela Criliber, através do Projeto Escola Mãe Madalena, como práticas insurgentes que transpassam os limites da colonialidade, entre as quais rodas de conversa, oficinas de estética negra, aulas de capoeira e ciclo de debates acerca do racismo e temáticas que pautam o debate étnico-racial. A referida entidade, que desenvolve ações educativas e culturais, desde de 1982, está instalada numa sede provisória, situada no Bairro Getúlio Vargas, na cidade de Aracaju – SE, mais precisamente, na Rua Riachão – uma das ruas que dá acesso à Maloca, Comunidade Remanescente de Quilombo reconhecida em 2007, pela Fundação Palmares do Brasil (ALMEIDA; MESQUITA, 2019, p. 485).

Segundo as autoras, os debates propostos e realizados põem em prática uma nova construção social e de saberes em que o sujeito historicamente

marginalizado passa a produzir uma pedagogia própria, que é o que deveria ser realizado em todas as escolas em contexto de quilombos urbanos, não somente para resgatar e resguardar sua cultura, mas, principalmente, para conferir autonomia a esses indivíduos.

Contudo, não se trata apenas de discutir sobre o currículo, mas debater a respeito dos moldes tradicionais legitimados no ambiente escolar que, conforme Almeida *et al.* (2018), são transpassados por práticas racistas que foram naturalizadas ao longo do tempo.

A colonialidade do poder, como determina Quijano (2005), afetou as sociedades como um todo, inclusive o âmbito educacional. O controle social baseado na ideia de raça interferiu profundamente e impôs aos negros um lugar de subalternidade, refletido, também, nas escolas.

Para Almeida *et al.* (2018), o processo de escolarização precisa ser problematizado, pois a escola é o primeiro ambiente de socialização da criança, e, sob uma perspectiva histórica, pessoas negras sempre foram silenciadas nesse espaço.

Deste modo, para que ocorra a mudança de tais práticas, é importante pensar o termo quilombo como uma organização cultural, conforme observam Almeida e Mesquita (2019). Ou seja, é preciso se desfazer da visão colonial, a qual compreendia os quilombos como um lugar de fuga para os escravizados, uma vez que são locais de produção de conhecimento.

Gomes (2003) afirma que pensar em uma educação escolar para quilombolas em contextos urbanos é considerar que a cultura negra configura a construção de histórias e identidades que fazem parte da sociedade brasileira, isto é, constitui o que a autora denomina de um “nós”, que resgata a ancestralidade desses povos. Nesse sentido:

A cultura negra só pode ser entendida na relação com as outras culturas existentes em nosso país. E nessa relação não há nenhuma pureza; antes, existe um processo contínuo de troca bilateral, de mudança, de criação e recriação, de significação e ressignificação. Quando a escola desconsidera esses aspectos ela tende a essencializar a cultura negra e, por conseguinte, a submete a um processo de cristalização ou de folclorização (GOMES, 2003, p. 78).

Por conseguinte, o que a autora questiona é: por quanto tempo ainda teremos que esperar para que a cultura negra seja considerada fecunda na formação cultural de outras etnias? Segundo Gomes (2003), essa é uma questão

ainda ignorada pela escola, enquanto instituição, e por educadores que enxergam a cultura negra pelo viés essencialista. Por isso, ela diz que:

Trabalhar com a cultura negra, na educação de um modo geral e na escola em específico, é considerar a consciência cultural do povo negro, ou seja, é atentar para o uso auto-reflexivo dessa cultura pelos sujeitos. Significa compreender como as crianças, adolescentes, jovens, adultos e velhos negros e negras constroem, vivem e reinventam suas tradições culturais de matriz africana na vida cotidiana (GOMES, 2003, p. 80-81).

Desta forma, é imprescindível que os indivíduos que partem dessa cultura sejam considerados como sujeitos que contribuem para a sua reinvenção e ressignificação. Logo, Mocelin e Grossi (2020) alegam que o protagonismo negro é um dos caminhos “para a promoção e construção de relações sociais democráticas, equitativas e antirracistas” (MOCELIN e GROSSI, 2020, p. 234), em especial no espaço escolar.

Nesse viés, as autoras defendem que a escola enquanto formadora precisa parar de relacionar a cultura negra a datas comemorativas. De acordo com Mocelin e Grossi (2020), quando a instituição escolar promove debates sobre a questão racial apenas em momentos pontuais, acaba por lateralizar e diminuir sua importância.

Por isso, a participação ativa de pessoas negras nos contextos educacionais se faz relevante, visto que, conforme Mocelin e Grossi (2020), mesmo em quilombos urbanos, ainda perdura a cultura do apagamento desses sujeitos. As autoras asseveram que somente por meio do protagonismo negro é possível promover uma educação antirracista. Portanto:

O enfrentamento do racismo exige o debate de ideias, a ressignificação de conceitos e, sobretudo, uma educação que priorize, fomente e construa novas relações étnico-raciais. Isso porque é fato que o racismo e as teorias deterministas fazem-se presentes no imaginário e nas ações concretas de indivíduos, com o propósito de desqualificar e inferiorizar pessoas em razão da cor da pele, principalmente na atual conjuntura (MOCELIN; GROSSI, 2020, p. 234).

Significa dizer que as salas de aula precisam ser espaços de mediação da cultura negra, para que trocas de experiência, diálogos e resgate histórico possam ser efetuados, de modo que a escola tenha o papel de ressignificar o lugar da população negra nos diversos lugares sociais, bem como contribua para a mudança de pensamento e comportamento preconceituosos mediante a esses indivíduos.

CAPÍTULO 3 - POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM COMUNIDADES QUILOMBOLAS DA COMUNIDADE JARDIM CASCATÁ, EM APARECIDA DE GOIÂNIA

Nesta seção falaremos sobre a realidade do Jardim Cascata, bem como de sua comunidade, buscando trazer informações sobre o número de famílias e falar um pouco de sua história. Além disso, faremos uma análise do PPP das escolas Serra das Areias e Valdir Gonçalves Aguiaris, no objetivo de verificar se estas cumprem as legislações previstas e apresentadas na seção dois.

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa documental, por meio da qual temos a finalidade de fazer uma análise crítica do Projeto Político Pedagógico das escolas Serra das Areias e Valdir Gonçalves Aguiaris, das respectivas comunidades Jardim Cascata e Jardim Tiradentes, em Aparecida de Goiânia-GO, com o objetivo de averiguar se os direitos dos quilombolas desses bairros estão sendo cumpridos no âmbito educacional.

De acordo com Pimentel (2001), nesse tipo de pesquisa, busca-se retirar dos documentos que fazem parte do estudo “toda a análise, organizando-os e interpretando-os segundo os objetivos da investigação proposta” (PIMENTEL, 2001, p. 180). Segundo a autora, é preciso fazer uma garimpagem nos documentos, a partir de um tratamento orientado pelo problema de pesquisa.

Para Silva *et al.* (2009), a pesquisa documental se mostra como uma alternativa investigativa eficaz, visto que pode apresentar várias possibilidades de abordagem, de caráter crítico e compreensivo. Os autores apontam que, conforme o referencial teórico do estudo, a análise documental:

Nutre o pensamento do pesquisador, pois não só os documentos escolhidos, mas a análise deles deve responder às questões da pesquisa, exigindo do pesquisador uma capacidade reflexiva e criativa não só na forma como compreende o problema, mas nas relações que consegue estabelecer entre este e seu contexto, no modo como elabora suas conclusões e como as comunica (SILVA *et al.*, 2009, p. 4556).

Assim, para que possamos realizar uma boa análise documental, é importante considerar três elementos basilares, conforme apontam Calado e Ferreira (2005, p. 2): dado, documento e análise. Desta forma, será possível realizar uma boa investigação.

Além de destacar o caráter documental deste estudo, é importante afirmar que as informações serão ordenadas por meio da análise de discurso investigada por Orlandi (2009). A autora aponta que o discurso é um dispositivo que está intimamente ligado às formas de comunicação, gerando efeitos de sentido na linguagem.

Deste modo, ao analisar a construção dos PPPs das escolas municipais Serra das Areias e Valdir Gonçalves de Aguiuais, estaremos examinando os efeitos de sentido produzidos pela linguagem escrita. Segundo Orlandi (2009, p. 60), “não há descrição sem interpretação”. Nesse sentido, embora o analista seja um crítico, ele, enquanto sujeito, é envolvido no processo interpretativo. Por isso, o analista deve lançar mão de dispositivos teóricos que provoquem certo afastamento. Dessa forma,

sem procurar eliminar os efeitos de evidência produzidos pela linguagem em seu funcionamento e sem pretender colocar-se fora da interpretação – fora da história, fora da língua – o analista produz seu dispositivo teórico de forma a não ser vítima desses efeitos, dessas ilusões, mas a tirar proveito delas (ORLANDI, 2009, p. 61).

Diante disso, Orlandi (2009) coloca o analista como um mediador teórico que desempenha um papel essencial: o de, sobretudo, refletir sobre o sentido do pensar. Com isso, o autor aponta que o objeto de análise, que é o texto, está sempre aberto a novas abordagens e jamais se esgota em uma só descrição. Posto isso, temos a árdua tarefa de realizar uma análise a partir de possíveis discursos inscritos nos referidos PPP.

3.2 A COMUNIDADE JARDIM CASCATA, EM APARECIDA DE GOIÂNIA

O Estado de Goiás possui 58 comunidades quilombolas certificadas pela FCP¹¹. A comunidade Jardim Cascata é uma delas, a qual foi certificada em 25/01/2007 e fica localizada em Aparecida de Goiânia, área urbana do estado.

¹¹ As informações foram retiradas do site da instituição, com dados atualizados até 20/07/2020. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551. Acesso em: 20 nov. 2020.

Figura 3- Localização Bairro Jardim Cascata



Fonte: Google Maps (2020)

De acordo com Borges e Santana (2017), o quilombo urbano Jardim Cascata, apesar de só ser reconhecido em 2007, visto que foi constatado o parentesco direto de moradores com ex-escravizados, surgiu em 1991. Segundo os autores, a partir da pesquisa realizada em 2016, verificou-se que as famílias residentes do Jardim Cascata vivem em casas de alvenaria e utilizam o transporte público para se locomoverem.

Borges e Santana (2017) apontam que existem aproximadamente 200 pessoas pertencentes à comunidade Jardim Cascata que vivem na vila Del Fiori, “em um conjunto de casas construídas, especialmente para elas, pelo poder público municipal com recursos do programa federal Minha Casa, Minha Vida”. (BORGES; SANTANA, 2017, p. 32).

De acordo com os autores:

As pessoas que se reconhecem como quilombolas, no Jardim Cascata e Vila Delfiori, vieram do interior de Minas Gerais e Goiás. A comunidade começou a existir, no final dos anos de 1980, com a migração das famílias Ferreira e Caldas para a região da Serra das Areias, na periferia de Aparecida de Goiânia (BORGES; SANTANA, 2017, p. 32).

Durante o estudo feito por Borges e Santana (2017), eles coletaram entrevistas com moradores, os quais afirmaram que quando chegaram onde hoje é o Jardim Cascata, o local não era urbanizado, mesmo assim, eles se juntaram e formaram ali a comunidade.

É importante destacarmos que o quilombo urbano foi formado por pessoas vindas de várias regiões do estado de Goiás, por isso não há identificação específica de suas naturalidades. Cabe ressaltarmos que, ainda conforme Borges e Santana (2017), a comunidade só recebeu certificação em 2007 porque, um pouco antes, uma pesquisadora, da superintendência de Igualdade Racial do governo estadual, constatou a ascendência que os moradores tinham de ex-escravizados.

Com isso:

As famílias se uniram, constituíram uma associação comunitária (em 2006) e partiram para Brasília a fim de interpelar a Fundação Cultural Palmares para que fosse certificada a comunidade como remanescente de quilombo (BORGES; SANTANA, 2017, p. 32).

Uma questão válida a ser discutida é que, somente após a certificação do quilombo, os moradores se reconheceram enquanto pessoas dignas de direitos básicos. Ainda assim, foi necessária muita luta e ação coletiva para que serviços, como saneamento básico, chegassem até o Jardim Cascata.

Atualmente, a comunidade já conta com linhas de ônibus, sendo este o principal meio de transporte da maioria dos moradores. Apesar de haver transporte público no bairro, este foi bastante criticado pelos moradores devido à superlotação e o pouco número de ônibus para atender a região.

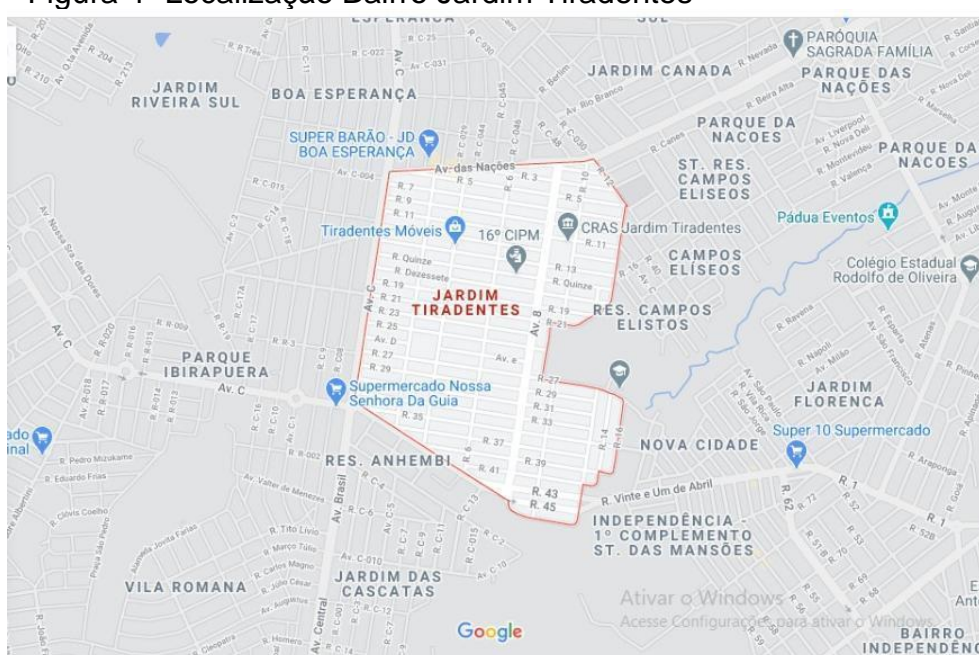
Outra questão a ser exposta é que como o Jardim Cascata está localizado em uma região metropolitana, além de lutarem por seus direitos, também lutam para manterem os costumes da identidade quilombola. Ademais, cabe ressaltar que a falta de assistência governamental também é um problema, pois muitas famílias são de baixa renda e carecem de serviços públicos.

A comunidade quilombola do Jardim Cascata ainda passa despercebida pelas políticas públicas com um olhar mais atencioso para os povos quilombolas e sua identidade e cultura. Desta forma, a comunidade após mais de 10 anos de seu reconhecimento ainda luta para preservar suas tradições.

3.3 A COMUNIDADE JARDIM TIRADENTES, EM APARECIDA DE GOIÂNIA

O bairro Jardim Tiradentes, em Aparecida de Goiânia, foi criado nos anos de 1990 para abrigar moradores de áreas de risco de Goiânia e ocupantes da Avenida Trans brasileira. O nome do bairro é baseado no feriado de Tiradentes, visto que sua data de criação coincidiu com a comemorativa.

Figura 4- Localização Bairro Jardim Tiradentes



Fonte: Google Maps (2020)

Atualmente, o bairro abriga cerca de 25 mil habitantes, sendo um dos maiores do município. No início, muitos moradores, na intenção de garantir a moradia, precisaram abrir mão de alguns direitos como, por exemplo, o da educação para seus filhos. Desse modo, no primeiro ano, muitas crianças ficaram sem estudar, visto que não havia escolas nas suas proximidades.

Conforme as informações disponibilizadas no PPP da Escola Municipal Valdir Gonçalves de Aguiaris, a partir de entrevistas colhidas com moradores pioneiros, no começo do bairro Jardim Tiradentes tudo em volta se resumia a pastos de pequenas e médias propriedades rurais.

Instalados em barracas de lona, os recém-chegados moradores tiveram suas moradias varridas pelo temporal com ventos fortes que acometeu a região. Só após a concessão de investimentos feitos pelo Governo Federal que as famílias puderam reconstruir suas casas de forma mais digna.

Um ano depois que as famílias vieram para o bairro, uma escola foi construída, mas como o setor era violento, isso dificultou o processo de aprendizagem. De acordo com o que se tem registrado no PPP, só depois da chegada do conhecido professor Damasceno que foi se estabelecendo uma tranquilidade para promoção do processo de ensino-aprendizagem. Com o passar dos anos, os serviços básicos foram chegando, porém, ainda hoje o bairro possui carências, como a rede de esgoto.

Sobre a população, ela é composta, em sua maioria, de pessoas sem grande poder aquisitivo que os obriga a deixar os filhos sozinhos durante o dia enquanto vão trabalhar, o que acaba afetando no desempenho escolar do aluno. A Escola, localizada no bairro, recebe também alunos oriundos da comunidade quilombola do bairro próximo. Essas famílias são acompanhadas pelo Município e recebem incentivos da União.

3.4 CARACTERIZAÇÃO DOS COLÉGIOS SERRA DAS AREIAS E VALDIR GONÇALVES AGUIAIS

A Escola Municipal Serra das Areias está situada na Rua Arquimedes, esquina com a Rua Péricles, Área especial Vila Delfiori, em Aparecida de Goiânia. A instituição foi fundada em fevereiro de 2000, com o objetivo inicial de oferecer aulas para a 1ª fase do Ensino Fundamental. O nome da escola faz referência à reserva ambiental Serra das Areias, que fica nas proximidades da instituição.



Fonte: imagem cedida pela escola

Figura 6- Dia da Consciência Negra 2019



Fonte: imagem cedida pela escola

Apesar de ter sido instituída no ano supracitado, as aulas só começaram em 2001, após a sanção da lei nº. 2.168, proferida pelo prefeito Ademir Menezes.

No ano de 2001, a escola funcionou apenas no turno vespertino, contendo cinco turmas – que iam do jardim ao 3ª ano – e 175 alunos.

Em 2002, o número de turmas aumentou para nove, comportando 226 alunos; em 2003, já eram onze turmas, com total de 275 alunos. Nos anos seguintes, o número de turmas e de educandos matriculados sofreu variação. Atualmente, a instituição possui onze turmas, atendendo do Ensino Infantil à 3ª série do Ensino Médio¹², com total de 452 alunos matriculados.

Como parte de sua estrutura física, a escola possui uma área total de 3.196,64 m², sendo 481,49m² de área construída, 626,92m² de área coberta e 2.569,72 m² de área livre, as quais estão atualmente distribuídas da seguinte maneira: sete salas de aula, duas salas para o Projeto Atividade Complementar; uma sala destinada à direção; uma secretaria; uma sala para os professores e coordenadores; sala de Recursos Multifuncionais - AEE; cozinha com depósito; dois banheiros para funcionários; dois banheiros (feminino e masculino) para alunos; um banheiro de acessibilidade; pátio coberto; depósito; almoxarifado; quadra esportiva; biblioteca.

A Escola Municipal Serra das Areias atende os alunos da comunidade do Quilombo Urbano do Jardim Cascata desde 2015, quando esses se mudaram para o conjunto habitacional construído pelo poder público. A maior parte dos estudantes é de baixa renda. No ano de 2019, a instituição passou a atender alunos vindos da ocupação Alto da Boa Vista, onde ao menos trezentas famílias estão ocupando uma propriedade privada na Vila Delfiori.

A região onde está localizada a escola possui padarias, bares, salões de beleza, distribuidoras de bebidas, supermercado, açougue, farmácia, mercearias e depósitos de materiais de construção; os serviços públicos oferecidos estão sobre responsabilidade de uma Unidade Básica de Saúde, de um Centro Municipal de Educação Infantil, de um Centro de Referência Cultural Quilombola e de uma Escola Municipal.

Segundo consta no Projeto Político Pedagógico (PPP), a comunidade quase não dispõe de opções de lazer na região, porém, com a criação do Centro de Referência Cultural Quilombola no ano de 2018, tem-se agora um espaço de

¹² Informações retiradas do PPP da escola Serra das Areias.

estudo, aulas de balé, aulas de capoeira, grafite etc. Desta maneira, há incentivo para que os alunos frequentem o centro no contraturno.

Considerando que o PPP foi redigido antes da pandemia provocada pelo COVID-19, o atendimento escolar estava previsto para cumprir uma carga horária mínima anual de 800 horas no ano de 2020, incluídos os exames finais e a recuperação especial. A escola, portanto, atenderia os alunos nos turnos matutino e vespertino, sendo:

- Matutino: 07 às 11h15min h; Intervalo/recreio 09h15min às 09h30min.
- Vespertino: 13 às 17h15min h; Intervalo/recreio: 15h15min às 15h30min.

O intervalo seria monitorado pelo Coordenador Pedagógico com apoio direto dos agentes de serviços diversos, de acordo com o Projeto de Recreação – Jogos e Brincadeiras. Assim cada turno teria autonomia e liberdade para escolher, dentre o que foi sugerido, qual atividade exerceria naquela semana, mês, bimestre ou semestre¹³.

Já a Escola Municipal Valdir Gonçalves de Aguias está localizada na Rua 39, Quadra D, APM 08, s/n - Jardim Tiradentes, Aparecida de Goiânia – GO. Suas obras foram iniciadas em 1999 e concluídas em 2001, ano de seu funcionamento. No primeiro ano letivo, o colégio possuía um nome provisório: Escola Municipal Jardim Tiradentes.

Após a sanção da Lei Municipal de nº 2.168, de 20 de abril de 2001, a escola passou a ser oficialmente chamada Escola Municipal Valdir Gonçalves de Aguias. O nome da instituição é uma homenagem a um dos primeiros moradores do bairro, que se preocupou em buscar recursos para sua comunidade, em especial para a educação.

Deste modo, no começo, o colégio funcionava apenas com seis salas de aula, sala dos professores, diretoria, secretaria, cozinha, banheiros para funcionários e alunos. No entanto, como a demanda cresceu, o espaço ficou pequeno para comportar todas as crianças que moravam na região. Assim, em 2003, após muitos esforços, a prefeitura concedeu ampliação do espaço com a

¹³Informações retiradas do PPP da escola.

construção de mais quatro salas de aula, construção do muro e de uma quadra coberta, além da reforma do prédio.

Atualmente, a unidade escolar possui quatorze salas de aula, sala dos professores, diretoria, secretaria, cozinha, banheiros e quadra poliesportiva para aulas de educação física e eventos em geral. Em 2010, a escola foi contemplada pelo Programa Escola Acessível, criado no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e o Programa Mais Educação, com o objetivo de viabilizar melhor acessibilidade para pessoas com necessidades educacionais especiais. Desta forma, foram construídas rampas e instaladas barras de apoio. Abaixo, algumas fotos do Dia da Consciência Negra, em 2019:

Figura 7- dança de capoeira



Fonte: cedidas pela escola (2020)

Figura 8- Dança da peneira



Fonte: cedida pela escola (2020)

Em 2011, a unidade escolar foi contemplada com mais uma reforma e ampliação, as quais permitiram as construções da secretaria, sala do diretor, cozinha, biblioteca, sala para o laboratório de informática, sala para o AEE, que foi atualmente transformada em sala de aula para o agrupamento cinco, e duas salas de aula, sendo uma adaptada para o Programa Mais Educação, que também está sendo ocupada para atender crianças do agrupamento.

Referente ao ensino, o colégio oferece aulas para a educação infantil e fundamental do agrupamento de 5 anos ao 5º ano, nos períodos matutino e vespertino. Durante o período matutino, há 424 alunos; no Vespertino, 434 alunos estão devidamente matriculados nesta unidade de ensino. O número total de alunos, portanto, é de 858.

Considerando que o PPP foi redigido antes da pandemia provocada pelo COVID-19, o atendimento escolar estava previsto para cumprir uma carga horária mínima anual de 800 horas no ano de 2020, incluídos os exames finais e a recuperação especial. A escola, portanto, atenderia os alunos nos turnos matutino e vespertino, sendo:

Matutino: 7 horas às 11h15min:

- Recreio para os 1º e 2º anos: 09h15min às 09h30min.
- Recreio para os 3º, 4º e 5º anos: 09h35min às 09h50min.

Vespertino: 13 horas às 17h15min.

- Recreio para o agrupamento V, 1º e 2º anos: 15h15min às 15h30min.
- Recreio para os 3º, 4º e 5º anos: 15h35min às 15h50min¹⁴.

Logo, conforme sabemos, nenhuma das escolas conseguiu realizar o planejamento previsto para o ano letivo de 2020 em razão da pandemia provocada pelo novo Coronavírus. Com isso, as apresentações feitas acerca de ambas instituições foram pensadas em outro contexto. No entanto, serviram para que pudéssemos compreender o funcionamento das unidades escolares de forma geral.

3.5 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Segundo Veiga (2000), nos últimos anos, o Projeto Político Pedagógico (PPP) tem sido objeto de estudo para pesquisadores e instituições nacionais, estaduais e municipais, bem como para educadores. As pesquisas visam, sobretudo, uma melhoria na qualidade do ensino no Brasil.

De acordo com Ferreira (1975 apud VEIGA, 2000, p. 1), o PPP em seu sentido etimológico vem do Latim “*projectu*” e significa “lançar para diante”. Quer dizer que ao tratarmos do PPP de uma instituição educacional estamos discutindo sobre planejamentos e projetos que são construídos no intuito de serem realizados. Ou seja, é por meio do PPP que se pretende alcançar um futuro mais promissor na educação. Assim:

Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em

¹⁴ Informações retiradas do PPP da escola.

todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (VEIGA, 2000, p. 1).

Para a autora o PPP é capaz de apontar uma nova direção, sendo pensado e elaborado coletivamente. Por isso, tem caráter político, pois, conforme aponta Veiga (2000), o documento é estabelecido a partir dos interesses sociais, o qual pretende assegurar o compromisso na formação do cidadão. Assim:

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (VEIGA, 2000, p. 2).

Nesse viés, Veiga (2000) assevera que construir o PPP de uma escola é refletir sobre a instituição como um todo, assim como considerar o contexto no qual ela está inserida, perpassando por sua autonomia e pela capacidade em delinear sua própria identidade.

Em se tratando de escolas quilombolas, além da Constituição Federal, de 1988, e da LDB 9394/96, incluir outras legislações se faz necessário, pois o PPP é fundamentado por aparatos legais e é composto por aspectos teóricos, metodológicos, avaliativos e jurídicos.

Jesus (2017) aponta que o PPP se estabelece como uma espécie de impressão digital das escolas. Devido a isso, a implementação e elaboração desse documento em escolas quilombolas adquire um sentido diferente, porque, além de político e pedagógico, o autor afirma que esse projeto deve garantir a identidade, os valores e as culturas da população negra.

Deste modo, Jesus (2017) reconhece que a presença da Lei 10.639/2003 é imprescindível, visto que essa pode ser considerada como uma ação afirmativa em relação ao direito da diversidade étnico-racial na educação escolar, que rompe com o silenciamento dos povos africanos e afro-brasileiros.

3.5.1 O PPP da Escola Municipal Serra das Areias

Na leitura integral do PPP da Escola Municipal Serra das Areias, no tópico 2.2 (p. 32), tem-se uma explicação sobre o currículo e sua importância, com fundamentação teórica nas Diretrizes Nacionais da Educação Quilombola, artigo 34, alínea VI, seguida pela explanação dos objetivos do ensino infantil e fundamental nos anos iniciais. Na página 35, o documento aborda os conteúdos constituídos pelos componentes curriculares e pelas áreas de conhecimento. Mais adiante, o PPP faz um destaque para o ensino de História do Brasil, o qual:

Levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. A história e as culturas indígena e afro-brasileira, presentes, obrigatoriamente, nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar e, em especial, no ensino de Arte, Literatura e História do Brasil, assim como a História da África, deverão assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação (p. 36-37).

No entanto, percebemos que não há nenhuma menção à Lei 10.639/2003, ou seja, onde deveria haver uma ênfase a tal legislação, não há uma alusão sequer ao documento legal. Entendemos que trazer a Lei 10.639/2003 quando se fala do ensino de História do Brasil é importantíssimo justamente por ser uma garantia ao acesso à cultura negra por meio do currículo escolar.

Cabe ressaltarmos que enfatizar essa legislação nos PPPs das escolas quilombolas, como no caso da Serra das Areias, corrobora a valorização do conhecimento dessas comunidades, que pode ser somada à prática pedagógica, proporcionando, por exemplo, o diálogo entre saberes.

Compreendemos ainda que a preocupação em frisar, no PPP do colégio em questão, a obrigatoriedade do ensino da história e culturas de matrizes indígenas e africanas é plausível, porém, além de não constar a fundamentação baseada na Lei 10.639/2003, também não vemos o entrelace de saberes e conhecimentos aliados à comunidade local, como se prevê nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) na Educação Básica, documento que afirma que:

Art. 32 O projeto político-pedagógico da Educação Escolar Quilombola deverá estar intrinsecamente relacionado com a realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica das comunidades quilombolas.

§ 1º A construção do projeto político-pedagógico deverá pautar-se na realização de diagnóstico da realidade da comunidade quilombola e seu entorno, num processo dialógico que envolva as pessoas da comunidade, as lideranças e as diversas organizações existentes no território.

§ 2º Na realização do diagnóstico e na análise dos dados colhidos sobre a realidade quilombola e seu entorno, o projeto político-pedagógico deverá considerar:

I - os conhecimentos tradicionais, a oralidade, a ancestralidade, a estética, as formas de trabalho, as tecnologias e a história de cada comunidade quilombola;

II - as formas por meio das quais as comunidades quilombolas vivenciam os seus processos educativos cotidianos em articulação com os conhecimentos escolares e demais conhecimentos produzidos pela sociedade mais ampla.

§ 3º A questão da territorialidade, associada ao etnodesenvolvimento e à sustentabilidade socioambiental e cultural das comunidades quilombolas deverá orientar todo o processo educativo definido no projeto político-pedagógico.

Art. 33 O projeto político-pedagógico da Educação Escolar Quilombola deve incluir o conhecimento dos processos e hábitos alimentares das comunidades quilombolas por meio de troca e aprendizagem com os próprios moradores e lideranças locais (BRASIL, 2012, p. 16).

De acordo com a legislação, os PPPs das unidades escolares quilombolas devem seguir esses princípios norteadores. Todavia, o projeto da escola Serra das Areias apresenta lacunas nesse sentido, uma vez que faz apenas uma breve referência à Lei 11.645, de 2008, modificada pela Lei 10.639/2003, no sentido de reforçar a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, de modo a não abordar a questão identitária da comunidade Jardim Cascata.

Nesse sentido, o PPP da instituição pontua seu compromisso com a Educação Escolar Quilombola, pelo fato de a escola estar inserida em uma comunidade quilombola urbana, bem como quando afirma que um de seus objetivos é estar em constante investigação sobre as práticas sociais que fazem parte do dia a dia do aluno ou quando diz que:

Escola Municipal Serra das Areias está a serviço das necessidades e características de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, independente do sexo, raça, cor, situação socioeconômica, credo religioso, político e quaisquer preconceitos e discriminações (p. 4).

Contudo, a instituição deixa a desejar no embasamento teórico e jurídico quanto ao ensino de História. Primeiramente, conforme foi dito anteriormente, ela não destaca a Lei 10.639/2003 como forma de conquista; e, em segundo lugar, mesmo trazendo à tona as DCNEEQs, não se percebe que os conteúdos sobre a história e cultura de africanos e afro-brasileiros, nem que o conhecimento dos próprios remanescentes de quilombolas da comunidade local está inserido

significativamente no currículo. Esses pressupostos são baseados no fato de que a valorização da cultura negra está explanada de forma pontual.

Portanto, há um silenciamento explícito tanto da cultura negra quanto das políticas de ação afirmativa, como a Lei 10.639/2003. Segundo Orlandi (2009), o não dito está relacionado àquilo que é dito, o que significa que o silêncio é, também, uma forma de discurso. Deste modo, se o PPP é o discurso dito, a falta de ênfase à legislação é o não dito.

Nesse viés, quando vemos um PPP de uma escola que atende alunos quilombolas, e que, de certa forma, prepara seu material político-pedagógico contemplando metodologias e conteúdos gerais, esse dito, esse discurso que está posto, dialoga diretamente com um discurso não dito, que é o da perpetuação do apagamento das culturas afro-brasileiras e indígenas. De acordo com Orlandi, “há formas de silêncio que atravessam as palavras, que “falam” por elas, que as calam” (ORLANDI, 2009, p. 83).

No que tange ao reconhecimento do sujeito ou de um grupo social na intersecção entre o processo histórico e sua cultura, é importante destacar que a valorização formativa desses indivíduos vem das experiências e memórias passadas. Para Rüsen (2001), as experiências, por meio da consciência histórica, interferem nas relações de sentido sobre o mundo e na autointerpretação do homem. Significa dizer que as experiências são interpretadas em razão daquilo que se pretende para além das circunstâncias da vida.

Nesse sentido, trazer para o cerne de discussão o destaque da legislação que visa o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas é de suma importância, em especial em instituições que atendem alunos oriundos de comunidades quilombolas. Assim, há de se verificar se ela é explorada, discutida e/ou refletida apenas em momentos específicos, como em datas comemorativas, de maneira folclórica, conforme se pode ver no calendário escolar:

Quadro 3- Cronograma das ações da escola Serra das Areias

Data	Período	Ações
21/02	10 a 21/02	Confecção de máscaras; montar um bloco Carnavales, com o nome de um Valor Humano Específico;

		<p>decorar estandarte com a escrita do nome do seu bloco; Pesquisa sobre a origem do carnaval e produção de cartazes; confecção de 82 instrumentos com material recicláveis; compor paródias de marchinhas de carnaval com o valor temático do seu bloco;</p> <p>montar um painel com os trabalhos realizados em sala de aula; desfile com os blocos, cada turma com o seu estandarte e música escolhida.</p>
19/04 – Dia do Índio	13 a 24/04	<p>Pesquisar os instrumentos de origem indígena e confeccioná-los usando materiais reciclados e outros materiais como argila;</p> <p>Sugestão: rendário</p>
09/05 – Dia das mães	27/04 a 09/05	<p>Estudar os alimentos que fazem parte da cultura africana e indígena e preparar um lanche para mães com alguns desses alimentos. (Lembrança de acordo com o tema)</p> <p>Sugestão: confeccionar colar/pulseira feita com miçangas de sementes para deixar a mamãe ainda mais linda.</p> <p>Cine Escola: Filme: Mãos Talentosas</p>
05/06 Festa Cultura	25/04 a 06/06	<p>Ampliar os conhecimentos sobre as comidas típicas dos festejos juninos que em sua maioria são contribuições de origem indígena e africana.</p> <p>Sugestão: Festa Cultural – com venda de comidas típicas;</p>
20/08 – Folclore	17 a 28/08	<p>Pesquisar como é a relação entre pais e filhos (rituais, brincadeiras, etc.) nas culturas africana e indígena. (Lembrança de acordo com o tema)</p> <p>Sugestão: confeccionar uma peteca com materiais reciclados para brincar com o papai.</p>
09/10 – Dia das Crianças	28/09 a 09/10	<p>Gincana Afro-Indígena – brincadeiras como disputa de queimada, peteca, pular corda, pega bastão, cabo de guerra, pega-fita, e também, as oficinas de cocar, pintura</p>

		facial e chocalho.
06/11 – Consciência Negra	26/10 a 06/11	Sarau Afro-brasileiro– Personalidades afrodescendentes; manifestações artísticas: pop art, tropicalismo, samba e capoeira. Valorização da estética negra com exposição de fotos e desfile da Beleza Negra da nossa escola. Oficinas de bonecas abayomi, túnicas e turbantes.

Fonte: PPP Serra das Areias (2020)

Ao analisar o cronograma acima, observamos que a ideia de preservação e/ou valorização da história e cultura indígena e afro-brasileira não são estudadas ao longo do ano letivo, mas celebradas em momentos pré-determinados pela escola.

Estudos como o realizado por Santana (2010) mostram que essa folclorização é incidente, talvez, em todas as escolas. De acordo com o autor, celebrar a cultura negra em momentos pontuais é revelar desconhecimento da história e luta desses povos, além de demonstrar racismo de forma consciente ou não.

Para Santana (2010), a folclorização em datas determinadas indicam o próprio desconforto em lidar com a obrigatoriedade da Lei 10.639/2003. Na pesquisa realizada pelo autor ficou evidente a desumanização de negros africanos por parte dos próprios professores. Isto é, ao tentar ensinar algo sobre a história e cultura africana, o que se fez foi reforçar o preconceito racial existente. Assim, o estudo de Santana (2010) mostra o despreparo e falta de empenho em fazer valer o que a legislação prevê, gerando:

Ignorância, Mito da Democracia Racial, confusão entre diversidade e desigualdade e falta de políticas e suporte institucional que efetivamente constituam o "estoque" das escolas. Trata-se, desta forma, de vitrines que, elevadas à potência negativa, mostram a realidade da atual forma de implementação da Lei no 10.639/2003, isto é, da folclorização racista (SANTANA, 2010, p. 228).

Aqui vemos uma problemática que não reflete somente a escola Serra das Areias, mas em boa parte das unidades escolares brasileiras que é o não comprometimento em relação à implantação prática da Lei 10.639/2003. Por isso, de acordo com Nascimento (2018), fazer esse debate é imprescindível, pois o documento:

Afirma que o pertencimento étnico-racial e o sucesso escolar estão diretamente relacionados, colocando então a importância da diversidade cultural como parte da educação, contribuindo com valores, posturas e práticas para uma maior valorização e acolhimento dessa diversidade. Ademais, busca organizar e sistematizar as orientações dos instrumentos legais, destacando competências e responsabilidades dos sistemas de ensino, instituições educacionais, níveis e modalidades no cumprimento e na implementação da educação das relações étnico-raciais (NASCIMENTO, 2018, p. 60).

Quer dizer, a Lei 10.639/2003 é o que deve fornecer subsídios para as mudanças no contexto educacional, porém, se ela não consta no documento que contém todas as ações para o ano letivo, como faremos valer as políticas direcionadas à população negra? Ou, até quando a diversidade étnico-racial vai ser apenas festejada? São questionamentos que precisam de respostas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) também constituem uma resolução que visa à reparação e à valorização de ações afirmativas e preveem a obrigatoriedade da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas, haja vista que:

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdo, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004 (BRASIL, 2004, p. 17).

A resolução determina que a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira façam parte dos conteúdos a serem estudados durante todo o ano letivo, o que não ocorre no colégio Serra das Areias. O PPP da instituição parece tentar agregar esses assuntos através de um projeto denominado de “Cultura Afro-Indígena na Escola”, onde se tem uma menção breve sobre a Lei 11.645 de 2008, modificada pela Lei 10.639/2003.

O PPP deixa claro que sua forma de atender à legislação vigente é por meio de atividades interdisciplinares, com a finalidade de promover a valorização da história local e global da cultura afro-indígena brasileira, através de pesquisas e exposição de conteúdo, sendo essas atividades realizadas a partir do projeto “Cultura Afro-Indígena na Escola”. A esse respeito, afirma que

É evidente a contribuição histórico-social dos descendentes de africanos ao Brasil, o que faz com que, a temática africana seja obrigatória nos currículos da educação básica. Nossa proposta de ensino visa privilegiar o estudo da história da África e dos africanos, bem como, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o papel do negro na formação da sociedade brasileira bem como, promover a igualdade étnico-racial e o combate às desigualdades sociais resultantes do racismo, inclusive mediante ações afirmativas (p. 75).

Deste modo, sua justificativa é baseada na ideia de inserção da história da população negra na formação da sociedade brasileira. Todavia, o projeto, conforme está exposto no documento, previsto para ocorrer durante o ano letivo, tem maior destaque somente em datas comemorativas.

Além disso, o calendário escolar do colégio Serra das Areias se mostra excludente e contraditório ao afirmar que “incluirá datas consideradas mais significativas para a população negra e para a comunidade quilombola” (p. 77). Diante disso, fica a impressão de que nem toda história, cultura ou crença das populações negra e quilombola, enquanto partes do processo histórico do Brasil, merecem ser contadas, repassadas ou valorizadas no âmbito educacional. Por isso, é preciso que haja uma reflexão da unidade escolar em relação ao PPP, visto que o ensino de história não parece estar acrescentando aquilo que os aparatos legais estabelecem.

As DCNEEQs orientam a elaboração do PPP, o que, conforme a LDB, é uma responsabilidade das escolas (BRASIL, 1996), a partir de uma perspectiva que reflita sobre a educação que está transmitindo e sua relação com a sociedade. Logo, o contexto social deve ser considerado no documento e nas práticas educativas.

Nesse viés, para Silva (2016), o PPP de uma escola quilombola deve compreender a educação como aquela que está associada a sua sociobiodiversidade, elementos centrais na Educação Escolar Quilombola. Segundo a autora, é importante que o processo educativo nessas escolas seja contextualizado, pois:

O PPP da educação escolar quilombola deve orientar-se, além dos marcos legais, pelo atendimento às demandas políticas, socioculturais e educacionais das comunidades quilombolas. O diagnóstico da realidade local é uma etapa primordial na sua construção e deve ser realizado por meio de um processo dialógico com as comunidades e lideranças quilombolas locais (SILVA, 2016, p. 27).

Contudo, no PPP, a intersecção entre a comunidade local – sendo esta uma comunidade quilombola – e a escola parece não dar destaque à lei. Sabemos que a instituição não recebe apenas alunos oriundos de quilombos, por isso, uma alternativa talvez seja buscar dar uma ênfase quanto à legislação, uma vez que os aspectos a serem explorados pelo projeto são aparentemente vagos e não parecem se voltar para os valores culturais e identitários das comunidades quilombolas, conforme se vê a seguir:

- O modo de vida das crianças em diferentes lugares;
- Situações de convívio em diferentes lugares;
- Condições de vida nos lugares de vivência;
- Educação Ambiental;
- Costume, tradições e hábitos de diferentes grupos;
- Diversidade étnico-cultural, na história do bairro, cidade, estado e país;
- Cultura e identidade;
- Territórios étnico-culturais;
- Extração de matérias-primas;
- Modos de vida;
- Tipos de trabalho em lugares e tempos diferentes: artesanato;
- Aspectos culturais, sociais e econômicos da comunidade;
- Festas tradicionais, culturais e religiosas;
- A escola e a diversidade do grupo social envolvido;
- A escola, sua representação espacial, sua história e seu papel na comunidade;
- O papel das religiões e da cultura para a formação dos povos antigos;
- Diversidade religiosa, respeito e liberdade de expressão;
- As tradições orais e a valorização da memória.
- Diversidade na espécie humana;
- Brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de distintas matrizes estéticas e culturais;
- A diversidade musical de outras culturas e a diversidade de gêneros musicais (PPP, 2020).

Ao averiguarmos esses tópicos, compreendemos que a equipe que esteve à frente da elaboração desse documento tem preocupações válidas a respeito de uma formação que atenda à diversidade social, histórica e cultural. Entretanto, não encontramos aspectos que se debruçam, de maneira mais precisa, sobre a comunidade local, compreendendo-a como quilombola.

Percebemos, sim, que há um compromisso da escola em relação a uma formação voltada para uma educação mais diversificada e inclusiva, mas não necessariamente para uma formação de identidade e cultura quilombola, pois tais conhecimentos ainda são administrados de forma fragmentada.

Isso pode ser verificado quando, no PPP, alega-se que o calendário escolar “incluirá datas consideradas mais significativas para a população negra e para a comunidade quilombola (Vila Quilombola Del Fiori/Jardim Cascata) em consonância com a comunidade quilombola e suas lideranças” (p. 77). Quer dizer, voltamos a frisar o que já foi mencionado sobre a história, culturas e valores da população negra serem trabalhados de forma comemorativa nas escolas, o que deveria ser diferente pelo menos em instituições em contexto de quilombos urbanos.

O que debatemos aqui é a prática cotidiana de uma educação diferenciada em um exercício constante de se desenvolver a partir da realidade da qual faz parte. No caso da comunidade quilombola Jardim Cascata e da escola Serra das Areias, é importante compreender como a identidade se constrói a partir da história, considerando o papel transformador que a educação tem para com os alunos. A respeito desse papel, afirma-se que:

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a formação do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim a educação é essencial no processo de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo (BRASIL, 2004, p. 7).

Assim sendo, é interessante destacarmos que uma das formas de atingir os objetivos expostos acima é através do PPP, o qual, segundo Josemar Oliveira Purificação (2015), é um instrumento capaz de orientar a realização de estratégias a partir da aplicação de conteúdo. Para o autor, o PPP é um objeto norteador no que se refere ao planejamento das aulas e demais práticas pedagógicas.

Entretanto, observamos que o documento do colégio Serra das Areias ainda parece distante no que tange ao resgate e ao fortalecimento da história e cultura quilombola, situação parecida com a descrita na pesquisa de Purificação (2015).

De acordo com estudo realizado pelo autor na comunidade quilombola Rio das Rãs, na Bahia, um dos principais questionamentos é: por que diante de subsídios capazes de multiplicar o conhecimento acerca da população negra ainda há tantos entraves? Ele diz que:

No campo de análises acerca da educação escolar quilombola, deparei com o fato intrigante quanto às práticas desenvolvidas e na tentativa de compreender o motivo pelo qual diante de tanta riqueza histórica e cultural, documentos instituídos, pesquisas acadêmicas disponibilizadas, iniciativas dos movimentos sociais locais e externos não estavam à disposição dos atores da comunidade quilombola (PURIFICAÇÃO, 2015, p. 154).

Purificação (2015) afirma que a burocracia, assim como o preparo adequado para lidar com tais documentos, são algumas das dificuldades para que a educação diferenciada continue em segundo plano. Essas questões se mostram em algum grau parecidas com as que ocorrem na escola Serra das Areias, posto que a Educação Escolar Quilombola ainda não é prioridade, conforme podemos ver no quadro a seguir:

Quadro 4 – Alguns conteúdos que poderão ser abordados.

Língua Portuguesa	Relatos de experiências vividas e narração de fatos em sequência temporal; reprodução oral de jogos verbais, como trava-línguas, parlendas, adivinhas, poemas e canções; entre outros.
Matemática	Utilização da contagem oral nas brincadeiras; Marcação do tempo por meio de calendários; Orientação temporal; entre outros.
História e Geografia	Identidade; História e cultura afro-brasileira e indígena (brincadeiras, músicas, lendas, festas, histórias e outros); Objetos produzidos em diferentes épocas e por diferentes grupos sociais; Datas comemorativas; Alimentação saudável; entre outros.
Artes Visuais	Resgatar a ancestralidade africana e indígena por meio das diferentes formas de

	artes: plumaria, pintura corporal, tecelagem e outros; Modelagem tridimensional usando argila; Reciclagem; entre outros.
Arte - Música	Africanas e indígenas: samba, capoeira, etc.; Construção de instrumentos musicais com sucata; entre outros.
Arte e Educação Física	Expressão por meio de danças, mímicas, dramatizações, entre outros; Jogos e brincadeiras que envolvam correr, subir, descer, rolar, movimentar-se, dançar, entre outros.

Fonte: PPP Serra das Areias (2020)

Ao observarmos o quadro, vemos que nela constam elementos referentes à cultura, história e identidade de povos negros, indígenas e quilombolas, como a referência à ancestralidade por meio de artes plásticas, à dança, às brincadeiras, histórias, entre outros. Contudo, apesar de parecer uma forma de resgate e valorização ao conhecimento da população negra, estes conteúdos e práticas pedagógicas estão colocados como ações que podem acontecer, isto é, não estão em definitivo na grade curricular, como está previsto na Lei 10.639/2003, no artigo 26-A, parágrafo dois, o qual afirma que:

Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (BRASIL, 2003, grifos nossos).

Diante do exposto, parece que todas as formas de cumprimento da obrigatoriedade do ensino História e Cultura Afro-Brasileira se apresentam como esporádicas e festivas. Não enxergamos, portanto, a construção desse PPP como um objeto capaz de promover/orientar a implantação de uma educação diferenciada, ou, ainda, ousamos dizer que o documento, talvez, não coloque em prática as políticas educacionais para os povos quilombolas, em especial, da comunidade Jardim Cascata.

3.5.2 O PPP da Escola Municipal Valdir Gonçalves de Aguiuais

Assim como no PPP da escola Serra das Areias, o documento da escola Valdir Gonçalves de Aguiuais também traz o ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena como projeto interdisciplinar, o qual afirma que “o processo de ensino-aprendizagem da História no Ensino Fundamental – Anos Iniciais tem por objetivo primordial o reconhecimento do “Eu”, do “Outro” e do “Nós”” (p. 54, grifos do autor).

No PPP do colégio Valdir, tem-se a menção da Lei 10.639/2003 como aparato legal que justifica o desenvolvimento do projeto interdisciplinar, em que se enfatiza a valorização da história da África, das culturas afro-brasileira e indígena não apenas pelo passado escravista, mas, em especial, pelos saberes produzidos por esses povos na construção da sociedade brasileira.

No entanto, um ponto nos chama atenção. De acordo com o documento, o ensino previsto pela Lei 10.639/2003 será aplicado em todo o currículo escolar – conforme observa a legislação – com enfoque nas disciplinas de educação artística, literatura e história, porém, ainda assim, a escola afirma que esses conteúdos terão maior destaque no dia 20 de novembro, uma vez que:

Estes conteúdos serão trabalhados em atividades curriculares ou não, trabalhos em sala de aula e em especial no dia 20 de novembro, conforme preconiza a LDB Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. Neste dia, a unidade de ensino tem a intenção de promover um reencontro com a cultura quilombola, uma vez que, atendemos crianças quilombolas (p. 54).

Essa menção nos remete ao caráter festivo atribuído às culturas negra e indígena. Compreendemos que o dia 20 de novembro representa uma data de conquista para a população negra. Contudo, sempre que é trazida em documentos escolares, é caracterizada de forma comemorativa, porém não reflexiva. De acordo com Santana (2010), é imprescindível que se faça uma análise não apenas da lei, mas do que vem sendo efetivamente ensinado, para que então iniciemos uma mudança cultural.

Entretanto, apesar disso, o PPP da escola Valdir ressalta que no dia da “Consciência Negra” se busca promover o reencontro com a cultura quilombola, tendo em vista que o colégio está localizado às proximidades de uma

comunidade quilombola urbana que atende crianças oriundas de lá. É importante destacar que, ao realizar essa ação, a instituição atende o que prevê o artigo sexto das DCNEEQs, que visa:

III - assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico (BRASIL, 2012, p.18).

Nesse viés, o PPP faz uma breve explicação dos quilombos e de sua importância como comunidade de resistência ao sistema colonial-escravista, uma vez que:

Suas atuações incluem questões estruturais, em diferentes momentos histórico-culturais do país, levando em consideração a liderança e a orientação político-ideológica de africanos escravizados e de seus descendentes nascidos aqui (p. 55).

Além disso, o PPP também enfatiza a importância da Comunidade Quilombola Jardim Cascata, porquanto tem uma Associação (Associação Quilombola Urbana Jardim Cascata – AQUJC), que, segundo o documento, já possui cerca de 200 pessoas registradas. De acordo com o que consta no PPP da escola Valdir Gonçalves de Aguiuais, há uma preocupação da instituição escolar em promover encontros nos quais membros da comunidade possam participar. Por conseguinte, afirma que:

A escola tem um papel fundamental para os moradores dos quilombos contemporâneos, sendo de fundamental importância proporcionar momentos de integração com palestras de membros da associação, danças representativas e seus costumes (p. 56).

Libâneo (2004) afirma que a participação da escola com a sociedade é fundamental para que o ambiente escolar deixe de ser um lugar isolado para se tornar um espaço interativo e que agregue conhecimentos extracurriculares. O autor defende uma educação intercultural, a qual compreenda que a diversidade produz conhecimentos válidos dentro e fora da sala de aula.

Desta maneira, quando o colégio Valdir Gonçalves de Aguiuais inclui no PPP a integração dos saberes produzidos pela comunidade dentro do ambiente escolar, ele faz com que se promova uma educação intercultural, pois, conforme aponta Libâneo (2004), acolher a diversidade é reconhecer as especificidades do sujeito em sua individualidade, resultando na transversalidade de culturas.

Os PCNs também preveem a transversalidade de temas, de modo que estes estejam relacionados ao repertório sociocultural dos educandos, pois entende que a escola precisa criar vínculo com a realidade na qual está inserida. Nesse sentido, os PCNs afirmam que a Pluralidade Cultural faz parte de temas transversais a serem trabalhados na escola.

No contexto de instituições escolares que atendem crianças e adolescentes oriundas de quilombos, como no caso da escola Valdir Gonçalves de Aguiuais, essa diversidade precisa ser vivenciada no dia a dia, de modo que seja trabalhada no currículo. Segundo os PCN, o caráter plural do Brasil é parte de sua identidade e deve ser considerado no processo de ensino aprendizagem. A justificativa, para isso, decorre do fato de que:

A diversidade marca a vida social brasileira. Encontram-se diferentes características regionais, diferentes manifestações de cosmologias que ordenam de maneiras diferenciadas a apreensão do mundo, formas diversas de organização social nos diferentes grupos e regiões, multiplicidade de modos de relação com a natureza, de vivência do sagrado e de sua relação com o profano. O campo e a cidade propiciam às suas populações vivências e respostas culturais muito diferenciadas que implicam ritmos de vida, ensinamentos de valores e formas de solidariedade distintas. Os processos migratórios colocam em contato grupos sociais com diferenças de fala, de costumes, de valores, de projetos de vida (BRASIL, 1998, p. 25).

De acordo com os PCNs, a Pluralidade Cultural que faz parte da sociedade brasileira precisa estar presente e ser trabalhada em sala de aula. O documento ressalta ainda que muitos grupos, principalmente os pertencentes a movimentos sociais e organizações comunitárias, têm produzido conhecimentos valiosos sobre si, portanto a escola precisa estar de portas abertas para refletir sobre eles em seu cotidiano.

Assim, percebemos que, no que tange a essa interação entre instituição escolar e comunidade, o colégio Valdir demonstra, por meio de seu PPP, estar cumprindo o que determina a legislação, visto que abre espaço para os conhecimentos e costumes dos povos quilombolas, de maneira a promover ações integradas e fazer reflexões sobre seu processo histórico.

Todavia, apesar disso, verificamos que não há um cronograma mais específico sobre os conteúdos referentes à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira; há somente uma apresentação geral que abrange a importância desse ensino, prevendo ações em momentos pontuais com a comunidade local,

considerando suas especificidades enquanto comunidade quilombola urbana. Por conseguinte, parece-nos que o projeto interdisciplinar que trabalha tais assuntos não é tão elaborado quanto os projetos de leitura e matemática.

No projeto de leitura, denominado “Um mundo que encanta”, há uma apresentação falando sobre a dificuldade envolvendo práticas de leitura e escrita nos ensinos infantil e fundamental. Ele é justificado pelo alto índice de analfabetismo do cenário atual ao afirmar que:

É notório salientar que uma das principais deficiências dos alunos está na sua competência de leitor e de escritor. Para se combater essa deficiência se faz necessário proporcionar um ambiente favorável, trabalhar oralidade, leituras orais e escritas e análise linguística semiótica de forma significativa e prazerosa para a formação de um leitor competente (p. 99).

Quer dizer, o projeto é voltado para a preocupação em tornar o educando em um bom leitor e escritor, visando à construção de sua autonomia. A ideia é que o educando tenha prazer em realizar tais atividades. Para isso, o projeto tem como seguintes objetivos geral e específicos:

Quadro 5 - Objetivos geral e específicos do projeto de leitura

Objetivo geral	<ul style="list-style-type: none"> Sensibilizar a comunidade escolar quanto à importância da prática da leitura e escrita no cotidiano.
Objetivos específicos	
<ul style="list-style-type: none"> Contribuir com a dinamização na sala de aula, através de atividades diversificadas que estimulem a leitura e a escrita, auxiliando, dessa maneira, na produção de novos conhecimentos, resgatando, assim, a autoestima dos alunos, a prática de valores, como respeito e solidariedade, além da socialização na sala da aula. 	
<ul style="list-style-type: none"> Proporcionar um intercâmbio de leitura e escrita, valorizando, para tanto, os diferentes espaços da escola, além de envolver a comunidade extraescolar. 	
<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a leitura e a escrita numa concepção reflexiva, por meio dos tipos, tendo como foco a apreensão de informações e construção de sentido da mensagem, desmistificando, assim, o processo de leitura como um simples ato de decodificação das palavras. 	

Fonte: organização do autor, baseado em PPP (2020).

Além dos objetivos listados acima, o projeto “Um mundo que encanta” também possui uma metodologia pautada na interatividade entre professor e

alunos a partir de diálogos, exposição oral de atividades, gincana, produção textual, entre outras coisas. É válido destacarmos que todas as ações descritas na metodologia são previstas para ocorrerem diariamente durante todo o ano letivo.

Assim como esse projeto, o projeto “Uma viagem ao mundo das operações matemáticas através de jogos e brincadeiras” também possui uma estrutura parecida, com apresentação, justificativa, metodologia, público-alvo e cronograma. Todos os quesitos estão bem delimitados e elaborados, e deixam claro o compromisso com o aprendizado dos educandos.

No entanto, essa estrutura e elaboração não estão presentes no projeto que visa o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, o qual não possui nem nome. A proposta de tal projeto é feita a partir de apresentações gerais que incluem o objetivo de abordar a referida temática, perpassando pela importância e relação da escola com os povos quilombolas.

Desta maneira, percebemos que, apesar de o PPP ensaiar um delineamento a respeito do ensino História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, ainda não se vê um comprometimento de realizar um projeto interdisciplinar mais detalhado e específico para atender as políticas educacionais para povos quilombolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, cabe dizer que realizar esta pesquisa certamente foi um grande desafio pessoal e acadêmico, sendo um momento de muitos aprendizados, em especial como pesquisador. A princípio tive insegurança e surgiram muitas dúvidas, mas com o decorrer do tempo os medos foram dando espaço ao conhecimento que pude adquirir nessa caminhada.

O objetivo dessa dissertação foi analisar em que medida os direitos de quilombolas dos bairros Jardim Cascata e Jardim Tiradentes, ambos em Aparecida de Goiânia, região metropolitana de Goiânia, estado de Goiás, estão previstos nos documentos educacionais e que garantias esses documentos preveem para o cumprimento desses direitos no âmbito educacional. O escopo da pesquisa teve que ser redirecionado porque a pandemia do COVID-19 provocou a necessidade de isolamento social, o que impossibilitou que eu tivesse um diálogo mais próximo com a comunidade e as escolas estudadas. Logo, o recorte da pesquisa foi reduzido para a análise dos Projetos Políticos Pedagógicos das referidas escolas.

Para isso, buscamos as leis e decretos que regulamentam a Educação Escolar Quilombola, destacando as exigências que essas definem como obrigatórias, com a finalidade de apurar se a identidade e cultura desses povos estão sendo preservadas nas instituições educacionais que frequentam, por meio da lei e do projeto político pedagógico (PPP) das escolas Serra das Areias e Valdir Gonçalves Aguiais.

Para alcançar os objetivos propostos, fizemos uso do procedimento de caráter documental, por meio do qual propusemos realizar uma análise crítica do PPP das referidas escolas. Para a pesquisa, foi necessário reunir documentos importantes, como os decretos nº 4.887/2003; 4.886/2003; 6.261/2007, 2.261/2007; Decreto 7.031-A, de 06 de setembro de 1978; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9.394/96; a Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, dentre outras, no que diz respeito à história dos povos quilombolas.

Começamos, então, discutindo sobre a constituição dos quilombos no Brasil e no estado de Goiás, discorrendo sobre seu processo histórico e cultural, bem como sobre suas lutas e conquistas. Falamos acerca da colonialidade do poder e do saber como um mecanismo capaz de diferenciar e hierarquizar os povos, fazendo com que a população negra fosse caracterizada como uma raça inferior.

Nesse sentido, constatamos que, de certa forma, a escola enquanto instituição de ensino formal contribui para a manutenção da colonialidade do poder quando folcloriza a história e cultura africana e afro-brasileira. Isso é percebido mesmo em escolas que atendem alunos oriundos de quilombos, onde deveria haver uma preocupação maior em relação à efetivação da Lei 10.639/2003.

Durante esse processo de constituição da sociedade brasileira, a identidade negra foi tracejada como negativa, visto que a ideia de raças e, conseqüentemente, de identidades, foi resultado de uma relação de poder eurocêntrica. Quijano (2005) afirma que a colonialidade foi um dispositivo utilizado para fazer uma classificação social da população. No entanto, as leituras sobre teorias decoloniais, principalmente aquelas inscritas na educação, permitiram-nos refletir e perceber que essas questões repercutem ainda nos dias atuais, pois ao negro sempre foi reservado o lugar do subalterno.

Nessa perspectiva, a escola ainda contribui para a subalternização e marginalização da população negra quando atribui sua história, cultura e valores a planos secundários, isto é, quando mantém a centralidade da cultura hegemônica que é branca e cristã, enquanto à população negra são reservadas apenas as datas festivas.

No entanto, mesmo sendo classificados como inferiores, negros e negras não se renderam ao sistema colonial. Prova disso foi a formação dos quilombos como uma das estratégias utilizadas para se libertar da escravização e resgatar sua dignidade de pessoa humana. Os Movimentos Negro e Quilombola foram importantes na luta e na busca por direitos desses povos. Após tantas pressões, puderam ser ouvidos pelo Poder Público, tendo reconhecimento legal na Constituição Federal de 1988 e depois por meio de decretos e leis, como a Lei nº10.639/2003.

O negro como indivíduo subalterno na sociedade foi silenciado durante muito tempo. Portanto, suas crenças, história, culturas e valores sempre foram desprezados tanto socialmente quanto no currículo escolar. Vimos que somente após muita luta e resistência por parte da população negra que alguns direitos básicos foram concedidos, como o direito de frequentar a escola e, posteriormente, o de ter sua história e cultura ensinadas no espaço escolar, direito garantido por aparatos legais.

Conforme discorremos durante a pesquisa, as conquistas do Movimento Negro como FCP, CONAQ, SEPPIR e PBQ foram frutos de muita luta. Dentre as reivindicações, a educação sempre foi uma pauta importante. Cabe destacar que a partir da década de 1990 algumas políticas de ação foram realizadas a fim de garantir valorização da cultura e identidade negra. Nos anos 2000, vimos que a busca pela reparação dos direitos dos negros, incluindo no contexto educacional, foi se fortalecendo.

A Lei nº 10.639/03 que alterou a lei n.º 9.394/96 inserindo os conteúdos de História e Cultura Africana e Afro-brasileira no currículo escolar; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, em 2004 pelo CNE; o Programa Brasil Quilombola, em 2004; as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica, instituídas pela Resolução n. 4/2010; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica são conquistas reais e significativas desse movimento.

Talvez, arriscamos dizer que a Lei 10.639/2003 tenha sido uma das maiores, senão a maior conquista da população negra brasileira. Isso porque a legislação promoveu avanço no que se refere à democratização do currículo, pois permitiu aos estudantes negros o reconhecimento em relação à sua cultura, identidade, valores, religiosidade, dentre outras coisas. Além disso, a Lei 10.639/2003 traz consigo a importância dos negros na construção da sociedade brasileira.

Como marco legal voltado para o contexto educacional dos povos quilombolas, vimos que as DCNEEQs representam um grande avanço nas políticas públicas para essas comunidades, pois elas determinam que os remanescentes de quilombolas necessitam de uma educação escolar

diferenciada, que respeite sua etnia e especificidades, haja visto que propõem um ensino formal que compreenda a diversidade étnico-racial e que esta seja respeitada no espaço escolar, o que ainda está em processo de implementação, visto que tais diretrizes foram sancionadas somente em 2012.

Candau (2008) diz que no campo educacional o que se faz com indivíduos pertencentes a grupos marginalizados é incorporá-los à cultura dominante, sendo os padrões hegemônicos construídos por pessoas brancas e de classe alta. Por isso, a implantação dessas diretrizes é tão importante, uma vez que a partir delas é possível que povos quilombolas fortaleçam sua identidade e possam conhecer mais de sua origem e história dentro de sala de aula.

Deste modo, as leis e decretos voltados para a população negra têm como objetivo implantar e regularizar a oferta da Educação Escolar Quilombola em todo território nacional. Todavia, por meio da pesquisa documental identificamos, de forma geral, que essa legislação não tem seu cumprimento efetivado totalmente.

Isso porque a partir da discussão sobre a legislação e análise dos PPPs das escolas em questão, verificamos que, de certa forma, as instituições procuram atender as políticas públicas para promover uma educação que contemple a história e cultura quilombola, tendo o PPP como um dos mecanismos que corroboram para essas ações.

Todavia, ao retomar os objetivos específicos desta pesquisa, um dos quais visa identificar se as leis que amparam a Educação Escolar Quilombola são aplicadas por meio do PPP, notamos que após a leitura detalhada do documento escolar, baseando-nos principalmente na CF de 1998, LDB 9394/2006, Lei nº 10. 639/2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-racial, e as DCNEEQs, bem como amparados nos estudos de Veiga (2000), percebemos que, por se tratar de escolas que atendem sujeitos quilombolas, a lei poderia ser mais enfatizada, mas sequer aparece em um dos PPPs das escolas e, mesmo na escola em que aparece, não há ênfase no conteúdo que a lei determina.

Compreendemos que o PPP, que é construído coletivamente com o foco nos objetivos que se pretendem alcançar ao final do ano letivo, funciona como um instrumento orientador para o professor. No documento, constam as metas,

a missão, a filosofia, e as demais expectativas que almejam o sucesso no processo de ensino aprendizagem.

Nesse viés, a participação da comunidade juntamente com a instituição escolar se faz fundamental, pois é a partir desse envolvimento que é possível desenvolver a discussão, construção e implantação de ações positivas para os educandos. Entretanto, notamos que há silenciamentos no PPP tanto da escola Serra das Areias quanto da escola Valdir Gonçalves de Aguiuais. Em outras palavras, há discursos provocados pelo não dito.

O primeiro silenciamento que destacamos é que a Lei nº 10.639/2003 não fundamenta os PPPs, principalmente o do colégio Serra das Areias. As alegações que fazemos são baseadas no fato de que, em relação à escola do Jardim Cascata, a legislação nem é mencionada. O que o documento escolar faz é uma breve citação ainda da Lei 11.645 de 2008. Cabe ressaltarmos que estamos em 2020 e nos parece que a escola não se preocupa em atualizar seu PPP.

A escola Valdir Gonçalves de Aguiuais traz a Lei nº 10.639/2003, porém esta também aparece de forma breve, ou seja, o PPP não é sustentado pela legislação. Na verdade, a lei é apresentada como forma de justificativa para que o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira faça parte do currículo.

É importante frisar que ainda assim, mesmo que a lei preveja este ensino durante todo o ano letivo no currículo das escolas, percebemos que a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira é trabalhada somente por meio de projetos interdisciplinares e de modo festivo. Não vimos nos PPPs esses conteúdos serem abordados como conhecimentos que ampliem os saberes dos alunos sobre a população negra e quilombola.

Percebemos que esse “descaso” é mais notório no PPP da escola Serra das Areias, visto que o projeto interdisciplinar que trabalha História e Cultura Africana e Afro-Brasileira não tem fundamentação na Lei nº 10.639/200 e promove a valorização da cultura negra de forma pontual, por meio de datas comemorativas. Lembramos aqui que o Jardim Cascata é uma comunidade quilombola urbana. Portanto, entendemos que o comprometimento com a preservação da identidade e cultura quilombola deveria ser mais enfatizado.

Desta maneira, observamos que a legislação não parece suficiente para mobilizar o ensino real sobre a população negra brasileira. Assim, por mais que existam textos legais que regulamentam o tema, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, não se percebe um empenho por parte de algumas instituições em colocar os valores da população negra em evidência.

Nesse sentido, é explícito que a lei determina que a história e cultura da população negra e quilombola tenha reconhecimento no espaço escolar, principalmente se a instituição recebe alunos oriundos dos quilombos, como é o caso das escolas Serra das Areias e Valdir Gonçalves de Aguiais. Por isso, acreditamos que a reestruturação do PPP é essencial.

Ponderamos, por conseguinte, que haja uma avaliação do que está sendo inserido no PPP e de como isso é aplicado no cotidiano escolar, pois constar no PPP as prerrogativas da lei ou o conteúdo proposto não é suficiente para a vivência concreta da lei nestas escolas.

O que discutimos aqui é justamente a vivência das políticas públicas nos espaços escolares. No entanto, para que haja o compromisso de aplicar essas leis nas escolas, o PPP se mostra uma ferramenta importante na promoção de ações, visto que este, se sustentado corretamente pela legislação vigente, sendo bem definido no que se refere ao ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, pode ser o primeiro passo para a real preservação e valorização da identidade negra.

Afirmamos isso porque nos PPPs das referidas instituições identificamos a ausência de uma estrutura mais organizada em relação aos projetos interdisciplinares que abordam o ensino sobre a população negra. Conforme foi exposto, nesses projetos não há objetivos, metodologias ou conteúdos pré-definidos; o documento escolar faz apenas uma apresentação sobre o que se pretende explorar.

Além disso, esperávamos que, por serem escolas que atendem alunos quilombolas, a legislação tivesse maior ênfase. Contudo, verificamos que, na verdade, as leis que visam o ensino de História e Cultura Africana e Afro-

Brasileira são apenas mencionadas. Desta maneira, não fundamentam de forma sólida os projetos que se propõem a trabalhar a cultura negra na escola.

Por conseguinte, salientamos a importância da reavaliação do PPP a partir da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Diversidade, para que se possa promover um ensino que aborde a real contribuição da população negra para a construção da sociedade brasileira.

Para finalizar, cremos piamente que a escola é um espaço onde a diversidade étnico-racial pode se fortalecer a partir do entrelace de saberes, de modo a unir a sala de aula à comunidade. Assim, ao tratar de escolas que atendem remanescentes de quilombolas, é imprescindível que estes se sintam acolhidos e representados nesse espaço e no currículo. Por isso, reforçamos que o PPP é uma das ferramentas que podem possibilitar os novos caminhos na educação e, sobretudo, orientar para que a legislação seja cumprida.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, W. R. de; FILHO, W. F. **Uma História do negro no Brasil. Salvador**: Centro de Estudos Afro-orientais. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ABREU, M.; MATTOS, H. Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana": uma conversa com historiadores, **Estud. hist. (Rio J.)**, vol.21, no.41, Rio de Janeiro, 2008.

ALMEIDA, A. W. B. de *et al.* **Cadernos de debates Nova Cartografia Social: Territórios quilombolas e conflitos**– Manaus: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia / UEA Edições, 2010.

ALMEIDA, M. A. B. de; SANCHEZ, L. P. Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social, **Revista Pro-Posições**, V. 28, N.1 (82), 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072017000100055&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 18 ago. 2020.

ALMEIDA, M. Sa. de; MESQUITA, I. M. de. Identidade negra, educação e práticas de resistência: uma leitura decolonial num quilombo urbano. **Revista do Centro de Ciências da Educação**, v. 37, n. 2 – p. 480 – 498, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e52939/pdf> Acesso em: 18 ago. 2020.

ALMEIDA, M. S. de *et al.* Pedagogias Decoloniais em Lócus Subalternos: Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História, **Revista Pedagógica**, v. 20, nº 45, 2018, p. 133-133. Disponível em: <https://docplayer.com.br/129726357-Pedagogias-decoloniais-em-locus-subalternos-relacoes-etnico-raciais-e-o-ensino-de-historia.html>. Acesso em: 18 ago. de 2020.

ALVES, R. **O que é religião**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

ARRUTI, J. M. Políticas públicas para quilombos: terra educação e saúde. In: Paula, M. de; Heringer, R. (Orgs.) **Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, Action Aid, 2009.

BARROS, S. A. P. de. **Negrinhos por ahiandão**: a escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920). 2005. Dissertação (Mestrado em História e Historiografia da Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BÓRIS, F. **História do Brasil**. Editora Edusp. 1995.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm
Acesso em: 22 ago. 2019.

BRASIL. **Decreto 6.261, de 20 de Novembro de 2007**. Dispõe sobre a gestão integrada para o desenvolvimento da Agenda Social Quilombola no âmbito do Programa Brasil Quilombola, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6261.htm.
Acesso em: 23 set. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4887.htm. Acesso em: 22 ago. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>, Acesso em: 29 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871**. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daquelles filhos menores e sobre a libertação annul de escravos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm. Acesso em: 29 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 7.668, de 22 de Agosto de 1988**. Autoriza o Poder Executivo a constituir a Fundação Cultural Palmares - FCP e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7668.htm. Acesso em: 05 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Fundação Cultural Palmares: Valorização e Preservação das Manifestações Afro-Brasileiras**. Brasília, DF: 2009. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/pub-fcp-jun2009.pdf>
Acesso em: 05 jan. 2020.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Criação de um modelo lógico do Programa Brasil Quilombola** / elaboração de Juliana Mota de Siqueira – Documento eletrônico – Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018, 200 p.

BRASIL. **Portaria Interministerial Nº 5, de 21 de novembro de 2012.** Associa e promove a articulação entre o "Selo Quilombos do Brasil", instituído pela Portaria SEPP/PR nº 22, de 14 de Abril de 2010, e o Selo de Identificação da Participação da Agricultura Familiar - SIPAF, instituído pela Portaria MDA nº 7, de 13 de Janeiro de 2010, e dá outras providências. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30157689/do1-2013-01-14-portaria-interministerial-n-5-de-21-de-novembro-de-2012-30157685. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 57, de 20 de novembro de 2009.** Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação, desintração, titulação e registro das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que tratam o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988 e o Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=78048>. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. **Portaria n. 98 da FCP, de 26 de novembro de 2007.** Institui o Cadastro Geral de Remanescentes das Comunidades dos Quilombos da Fundação Cultural Palmares para efeito do regulamento que dispõe o Decreto nº 4.887/03. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2015/03/ANEXO-04-Portaria-FCP-nº98-de-26-de-novembro-de-2007.pdf>. Acesso em: 08 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: DF, 2010. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/rock-res2010/4766-res01913072010anexo01/download>. Acesso em: 02 nov. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/diretrizes_nacionais_educacao_escolar_quilombola.pdf. Acesso em: 30 out. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura AfroBrasileira e Africana.** Brasília: SECAD, 2004.

BRASIL. **Resolução Nº 1 de 17 de junho de 2004**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC; SEF, 2004.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR. **Programa Brasil Quilombola**. Brasília: 2004. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasilquilombola_2004.pdf acesso em 29 de Out. de 2019.

BORGES, J. C.; SANTANA, B. P. de. Quilombo urbano Jardim Cascata: direitos sociais e cidadania de uma população etnicamente diferenciada, **Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate**, v. 3, n. 1, p. 27-40, 2017. Disponível em: <http://revistas.unifan.edu.br/index.php/RevistaISE/article/view/263>. Acesso em 20 nov. 2020.

CALADO, S. dos S.; FERREIRA, S. C. dos R. **Análise de documentos**: método de recolha e análise de dados. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

CARDOSO, T. M. **Religiosidade e discriminação a partir da análise dos Terreiros de Umbanda e Candomblé no Município de Rio das Ostras (RJ)**. Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Serviço Social da Universidade Federal Fluminense como requisito parcial para obtenção do grau Bacharel, 2015.

CAMPOS, L. L. **Políticas públicas de ações afirmativas**: um estudo da implementação da Lei 10.630/2003 e suas implicações nas Redes Municipal de Ensino de Porto Seguro-BA, Vitória da Conquista-BA, e São Carlos-SP. - Campinas, SP: [s/n], 2018.

CAMPOS, M. C.; GALLINARI, T. S. **A educação escolar quilombola e as escolas quilombolas no Brasil**. Revista Nera, ano 20, nº. 35, jan./abr. de 2017.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf> Acesso em: 10 set. 2020.

CANDAU, J. **Memória e Identidade**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CARRIL, L. F. B. (2006). **Quilombo, Território e Geografia**. Agrária, São Paulo, N.3, pp156-171.

CARRIL, L. F. B. . Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, p. 539-564, Junho, 2017.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTILHO, S. D. de. **Quilombo Contemporâneo**: educação, família e culturas. Cuiabá, EDUFMT, 2011.

CUNHA, L. N. A população negra nos conteúdos ministrados no curso normal e nas escolas públicas primárias de Pernambuco, de 1919 a 1934. In: ROMÃO, Jeruse (org). **História da Educação do Negro e outras histórias**. 1ª ed. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 221-248p.

CUNHA, P., M. C. da. **Da Senzala à sala de aula**: como o negro chegou à escola. In: OLIVEIRA, Iolanda de. **Relações Raciais e Educação**: alguns determinantes. Niterói, Intertexto, 1999.

CRUZ, M. S. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, J. (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

DOMINGUES, P. **Movimento Negro brasileiro**: alguns apontamentos históricos. In: Tempo, 2007.

DURKHEIN, É. **As formas elementares da vida religiosa**: o sistema totêmico na Austrália. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ELIADE, M. **O sagrado e o profano**: a essência das religiões. Tradução Rogério Fernandes. 3ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. (Biblioteca do pensamento moderno).

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIA, M. P. J. de. **O Quilombo do Careca**: o silêncio inquietante de uma memória esquecida. Trabalho de Conclusão de Curso de pós-graduação em Gestão de Projetos Culturais e Organização e Eventos. CELACC/ECA-USP: 2014.

FONSECA, M. V. **Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX**. 2007. Tese (Doutorado em História da Educação e Historiografia) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

FONSECA, M. V. **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016.

FURTADO, M. B. *et al.* **Cultura, Identidade e Subjetividade Quilombola**: uma leitura a partir da psicologia cultural. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n1/12.pdf>. Acesso em: 08 set. 2019.

FCP. **Fundação Cultural Palmares**. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/>. Acesso em: 05 jan. 2020.

GOMES, M. M.; BASTOS, S. **As Grandes Navegações Portuguesas e a Conquista das Águas Profundas pelo Brasil [2012]**. Disponível em: http://ecen.com/eee87/eee87p/navegacoes.htm#A_autora. Acesso em: 22 ago. 2019.

GOMES, N. L. Movimento Negro e Educação: ressignificando e politizando a raça, **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/05.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2020.

GOMES, N. L. Cultura Negra e Educação, **Revista Brasileira de Educação**, nº 23, p.75-85, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200006&lang=en. Acesso em: 22 jun. 2020.

GONÇALVES, C. Walter Porto. “Da geografia às geo-grafias: um mundo em busca de novas territorialidades” In: CECEÑA, A. E.; SADER, E. (Org.). **La guerra infinita: hegemonía y terror mundial**. Buenos Aires: Clacso, 2002.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

INCRA. **Reconhecimento de Comunidades Quilombolas no Brasil**. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/noticias/reconhecimento-territorios-de-comunidades-quilombolas-brasileiras>. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. **Portaria Incra n.º 307, de 22 de novembro de 1995**. Disponível em: <http://cpisp.org.br/portaria-incra-n-o-307-de-22-de-novembro-de-1995/>. Acesso em: 22 ago. 2019.

JESUS, J. N. S. de. **A lei nº 10.639/2003: à luz das práticas pedagógicas em escolas quilombolas no alto rio Trombetas- Oriximiná/Pa**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Santarém-PA, 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**. Teoria e prática. 5ª ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

LOPES, M. A. de O. Experiências históricas dos quilombolas no Tocantins: organização, resistência e identidades, **Revista Patrimônio e Memória**, v.5 nº1, 20p., 2009.

MARINHO, T. A. **Kalunga: os donos da terra**. Curitiba, Brazilian Publishing, 2019.

MARINHO, T. A. **Identidade e Territorialidade entre os Kalunga do Vão do Moleque**. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Goiás, 2008.

MARQUES, T. P. **A questão do negro e a cultura organizacional**: Estudo de Caso da Fundação Cultural Palmares. 2017. 59fl. Monografia (Graduação em Comunicação Organizacional) – Faculdade de Comunicação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

MENEZES, V. A. de. **A natureza jurídica da atribuição de domínio à luz da regularização de terras quilombolas**. Porto Alegre, 2012. Disponível em: http://www.pucrs.br/direito/wp-content/uploads/sites/11/2018/09/viviane_menezes.pdf. Acesso em: 08 set. 2019.

MIRANDA, S. A. de. Quilombos e Educação: identidades em disputa. **Educ. rev.**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 193-207, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602018000300193. Acesso em: 10 set. 2020.

MOCELIN, C. E.; GROSSI, P. K. Protagonismo negro, educação antirracismo e os quilombolas urbanos como “outros sujeitos”: uma problematização necessária, **Revista em Pauta**, v46, nº 18, p. 226-241, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/52058>. Acesso em: 10 set. 2020.

MORAES, A. C. R. **Território e História no Brasil**. São Paulo: Annablume/Hucitec, 2002.

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos, **Revista Brasileira de Educação**, nº 23, maio/jun./Jul/ago., 2003.p.156-168. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf> Acesso em 10, de set, de 2020.

MOURA, C. **Os Quilombos e a Rebelião Negra**. 5.ed. São Paulo. Ed. Brasiliense, 1986.

MUNANGA, K. **“Superando o racismo na escola.”** (org.) 2.ed. Brasília, DF: Ministério da Educação SECAD, Brasil 2005. 2ºed revisada.

NASCIMENTO, D. G. do. **A Lei 10.639/03 entre a teoria e a prática escolar**: História e Cultura Afro-Brasileira e africana em uma escola no município de Franca/SP. 2018. 152fl. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca-SP, 2018.

ORTIZ, R. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

OLIVEIRA, T. F. de. **Acesso e Permanência de alunos negros ao ensino superior**: Programa Afroatitude da Universidade de Brasília. Brasília, 2014. 39

Monografia (Especialização) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2014.

OLIVEIRA, G. M. S. **Políticas afirmativas e a identidade quilombola na escola**: a lei 10.639/2003 em São Braz/ Santo Amaro - Bahia. 2015.

OLIVEIRA, N. A.; PROENÇA, K. A. P.; CRUZ, J. B. Cotas Raciais Como Forma de Resistência: um Enfoque Freiriano, **Contexto & Educação**, v.29, n.92, p. 91-108, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Brenda/Downloads/2975-Texto%20do%20artigo-18882-1-10-20150526.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios & procedimentos. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PIMENTEL, A. O método da Análise Documental: seu uso numa pesquisa historiográfica, **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 179-195, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a08n114.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2020.

POUTIGNAT, P. **Teorias da etnicidade**: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. 2 ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

PURIFICAÇÃO, J. O. **Educação Escolar Quilombola**: um estudo sobre os aspectos difundidos no Quilombo Rio das Rãs. 222fl. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina, **CLACSO**, 27p, 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 07 jul. 2020.

REIS, M. C. G. **Escola e contexto social**: um estudo de processos de construção de identidade racial numa comunidade remanescente de quilombo. 2003. 127fl. Dissertação (Mestrado em Educação). – universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2003.

RODRIGUES, L. X. **Legislação Básica Educacional**: da sua constituição à aplicação pelos professores e gestores, nas escolas estaduais de Lins. 2013. 43 fl. TCC (Graduação em pedagogia) -Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium – UNISALESIANO, Lins-SP, 2013.

RÜSEN, J. **Razão histórica**: Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

SAMPAIO, G. **A História do Feiticeiro Juca Rosa**: Matrizes Culturais da África Subsariana em Rituais Religiosos Brasileiros do Século XIX. São Paulo: Departamento de História da Universidade Estadual de Campinas, 2000.

SANTANA, J. **A lei 10.639/03 e o ensino de artes nas séries iniciais**: políticas afirmativas e folclorização racista. 250fl. 2010.Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

SANTANA, C. E. C. **Processos Educativos na Formação da Identidade em Comunidades Remanescentes de Quilombo**: um estudo sobre Barra, Bananal e Riacho das Pedras. UNEB, 2005.

SANTOS, M. **O Brasil**: Território e sociedade no início do século XXI. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SANTOS, A. O. *et al.* **A história da educação de negros no Brasil e o pensamento educacional de professores negros no século XIX**. XI Congresso Nacional de Educação. 15p, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/6853_4712.pdf. Acesso em: 07 jul 2020.

SECCHI, L. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SILVA, G. M. da. **Educação como processo de luta política**: a experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de conceição das crioulas. 2012. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação). – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SILVA, L. R. C. da *et al.* **Pesquisa Documental**: alternativa investigativa na formação docente. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2009. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3124_1712.pdf. Acesso em: 13 maio 2020.

SILVA, S. R. da. A trajetória do negro no Brasil e a territorialização quilombola. **Revista NERA**, Presidente Prudente, Ano 14, nº 19, 2011, p. 73-99.

SILVA, S. R. da. **Quilombos no Brasil**: a memória como forma de reinvenção da identidade e territorialidade negra, XII Colóquio internacional de Geocrítica, 14p., 2012. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:bvgJmSMorDsJ:www.ub.edu/geocrit/coloquio2012/actas/08-S-Rezende.pdf+&cd=10&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 13 de maio 2020.

SOUSA, N. S. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal; 1983 – Coleção tendências.

SOUZA, B. O. **Aquilombar-se**: Panorama histórico, identitário e político do Movimento Quilombola Brasileiro. 2008. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico da escola**: uma construção coletiva. São Paulo: Papirus, 2000, p. 1 - 11.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. CAB / 2010.

WALSH, C. **Interculturalidad, estado, sociedad**: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Universidad Andina Simón Bolívar. Ediciones Abya-Yala, Quito, 2009.

